الأساليب الحديثة في
الإرشاد النفسي والتربوي

د. أحمد أبو أسعد
أستاذ مشارك - جامعة مؤتة

رياض الأزايدة
ماجستير إرشاد نفسي وتربوي

الجزء
2



الأساليب الحديثة

في الإرشاد النفسي والتربوي

الجزء الثاني

المؤلف ومن هو في حكمه: د.أحمد عبداللطيف أبو أسعد ، أ. رياض عبداللطيف الأزايدة

عنـوان الكتاب: الأساليب الحديثة في الإرشاد النفسي والتربوي - الجزء الثاني

رقم الإيـــــداع: 2014/8/3657

الترقيم الدولي: 978-9957-90-076-2

الموضوع الرئيسي: تربية خاصة/ طرق تعلم

* تم إعداد بيانات الفهرســة والتصنيف الأولية من قبل دائرة المكتبة الوطنية

الطبعة الأولى

2015 م

مركز ديبونو لتعليم التفكير

عضو اتحاد الناشرين الأردنيين

عضو اتحاد الناشرين العرب

يطلب هذا الكتاب مباشرة من مركز ديبونو لتعليم التفكير

عمّان - المملكة الأردنية الهاشمية، دبي - الإمارات العربية المتحدة

هاتف: 962-6-5337003، 962-6-5337029

فاكس: 962-6-5337007

ص. ب: 831 الجبيهة 11941 المملكة الأردنية الهاشمية

E-mail: info@debono.edu.jo

www.debono.edu.jo









الأساليب الحديثة

في الإرشاد النفسي والتربوي

الجزء الثاني

تأليف

الدكتور/

أحمد عبداللطيف أبو أسعد

أستاذ مشارك - جامعة مؤتـة

الأستاذ/

رياض عبد اللطيف الأزايدة

ماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي

الناشر

مركز ديبونو لتعليم التفكير

بسم الـلـه الرحمن الرحيم

المحتويات

الفصل العاشر

الأساليب القائمة على التعلم الاجتماعي

ويشتمل على النقاط التالية:

- أسلوب التعلم بالملاحظة أو النمذجة
- افتراضات التعلم بالملاحظة
- عمليات التعلم بالملاحظة
- آثار التعلم بالملاحظة
- تطبيق أسلوب التعلم بالملاحظة
- أسلوب فعالية الذات
- أبعاد الفعّالية الذاتية
- عمليات تفعيل الفعّالية الذاتية

الفصل العاشر

الأساليب القائمة على التعلم الاجتماعي

المقدمة:

ظهر نموذج التعلم الاجتماعي Social learning على يد عدد من علماء النفس وخاصة البرت باندورا والذين حاولوا التوفيق بين علم النفس المعرفي من ناحية ومبادئ تعديل السلوك الذي توصلت إليها النماذج السلوكية. (أبو حطب، 1996).

وتركز هذه النظرية على أهمية التفاعل الاجتماعي والمعايير الاجتماعية والسياق والظروف الاجتماعية في حدوث التعلم، ويعني ذلك أن التعلم لا يتم في فراغ بل في محيط اجتماعي. وقد أثبت للكثير من الناس أن الأنماط السلوكية والاجتماعية وغيرها يتم اكتسابها من خلال المحاكاة والتعلم بالملاحظة، وكما قال أرسطو "أن التقليد يزرع في الإنسان منذ الطفولة، وأحد الاختلافات بين الناس والحيوانات الأخرى يتمثل في أنه أكثر الكائنات الحية محاكاة، ومن خلال المحاكاة يتعلم أول دروسه (غازدا، 1993).

أسلوب التعلم بالملاحظة أو النمذجة Modeling

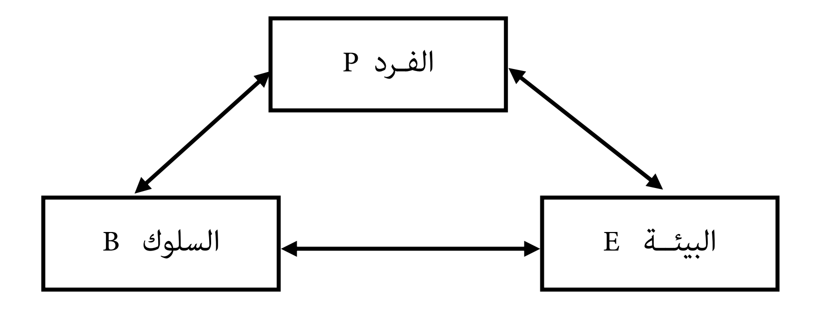
يعرف أسلوب النمذجة على أنه "إجراء يتضمن تعلم استجابات جديدة عن طريق ملاحظة الأنموذج أو تقليده، وقد يحدث التعلم دون أن يظهر على الفرد استجابات متعلمة فورية، بل قد تحدث لاحقا (الروسان، 2000).

إن التعلم الاجتماعي عند باندورا يجمع بين المدرسة السلوكية والمدرسة المعرفية. فمثلًا: تقليد نموذج شجاع في حالة الخوف، أو تقليد نموذج واثق من نفسه عند الرغبة في التدريب على مواجهة مقابلة شخصية من الممكن تصنيفه ضمن المدرسة السلوكية، ومن ناحية أخرى أفكار الفرد وانتباهه لموضوع دون آخر، حيث إن الانتباه انتقائي من الممكن أن يندرج ضمن

المدرسة المعرفية. فالمدرسة السلوكية ترى أنه بتغيير البيئة يتغير السلوك، بينما في التعلم الاجتماعي يرى باندورا أن العلاقة تبادلية فتغير البيئة يغير في السلوك وتغير السلوك يغير في البيئة. وتؤكد نظرية التعلم الاجتماعي على التفاعل الحتمي المتبادل المستمر للسلوك، والمعرفة، والتأثيرات البيئية (الحتمية التبادلية)، وعلى أن السلوك الإنساني ومحدداته الشخصية، والبيئية تشكل نظاما متشابكا من التأثيرات المتبادلة والمتفاعلة. وتتضح هذه التأثيرات المتبادلة من خلال: (السلوك ذو الدلالة، والجوانب المعرفية، والأحداث الداخلية الأخرى التي يمكن أن تؤثر على الإدراك والأفعال، والمؤثرات البيئية الخارجية) (الخطيب، 2011).

والسلوك لا يتأثر بالمحددات البيئية فحسب ولكن البيئة هي جزئيًا نتاج لمعالجة الفرد لها، ولذلك الناس يمارسون بعض التأثيرات على أنماط سلوكهم من خلال أسلوب معالجتهم للبيئة، ومن ثم فالناس ليسوا فقط مجرد ممارسين لردود الفعل إزاء المثيرات الخارجية، ولكنهم أي الناس قادرون على التفكير والابتكار وتوظيف عملياتهم المعرفية لمعالجة الأحداث والوقائع البيئية. كما تلعب المعرفة دورًا رئيسيًا في التعلم الاجتماعي القائم على الملاحظة. وتأخذ عمليات المعرفة شكل التمثيل الرمزي للأفكار والصور الذهنية وهي تتحكم في سلوك الفرد وتفاعله مع البيئة كما تكون محكومة بهما، كما تنطوي محددات السلوك على التأثيرات المعقدة التي تحدث قبل قيام السلوك وتشمل: (المتغيرات الفسيولوجية، والعاطفية، والأحداث المعرفية) والتأثيرات التي تلي السلوك وتتمثل في أشكال التعزيز والتدعيم أو العقاب الخارجية أو الداخلية (أبو أسعد، 2011).

التفاعل بين العوامل المؤثرة في التعلم الاجتماعي



فالسلوك لا يتأثر بالمحددات البيئية فحسب ولكن البيئة هي جزئيًا نتاج لمعالجة الفرد لها، ولذلك يمارس الناس بعض التأثيرات على أنماط سلوكهم من خلال أسلوب معالجتهم للبيئة، ومن ثم فالناس ليسوا فقط مجرد ممارسين لردود الفعل إزاء المثيرات الخارجية، ولكنهم أي الناس قادرون على التفكير والابتكار وتوظيف عملياتهم المعرفية لمعالجة الأحداث والوقائع البيئية. كما تلعب المعرفة دورًا رئيسيًا في التعلم الاجتماعي القائم على الملاحظة. وتأخذ عمليات المعرفة شكل التمثيل الرمزي للأفكار والصور الذهنية وهي تتحكم في سلوك الفرد وتفاعله مع البيئة كما تكون محكومة بهما، كما تنطوي محددات السلوك على التأثيرات المعقدة التي تحدث قبل قيام السلوك وتشمل: (المتغيرات الفسيولوجية، والعاطفية، والأحداث المعرفية) والتأثيرات التي تلي السلوك وتتمثل في أشكال التعزيز والتدعيم أو العقاب الخارجية أو الداخلية (Bandura, 1971).

افتراضات التعلم بالملاحظة:

يفترض هذا النموذج من التعلم أن الإنسان كائن اجتماعي يتأثر باتجاهات الآخرين ومشاعرهم وتصرفاتهم وسلوكهم، أي يستطيع أن يتعلم منهم نماذج سلوكية عن طريق الملاحظة والتقليد. وتستند الفرضيات الخاصة لشرح التعلم بالنموذج إلى:

1- **الكثير من التعلم الإنساني معرفي**: يتميز تعلم الإنسان بالتصور أو المعرفة، وتتضمن هذه المعرفة النظم اللغوية والصور الذهنية والرموز الموسيقية والعددية، وتصبح المعرفة عمل رئيسي في مجلات وظيفية مثل الإدراك وحل المشكلات والدافعية.

2- **انتاج الاستجابات مصدر التعلم الإنساني**: يؤدي حدوث الاستجابة إلى نتيجة ايجابية أو سلبية ومحايدة، فهي تمارس تأثيرها على رصيد السلوك

3- **التعلم عن طريق الملاحظة مصدر ثاني للتعلم**: يكتسب الإنسان الكثير من السلوكيات عن طريق مراقبة ما يفعل الناس والذي يحدث عندما يفعلون ذلك، مثل اكتساب اللغة والعادات الثقافية والاتجاهات والانفعالات.

4- **تتأثر عملية الانتباه بالنموذج والملاحظة وظروف الباحث**: يتأثر الانتباه بالسن والجنس والمستويات الاقتصادية إلى جانب الجاذبية المتبادلة والقوة الاجتماعية التي يتم إدراكها.

5- **الترميز والإعادة يساعدان عملية الاحتفاظ**: يمكن تعزيز الاحتفاظ بعدد من استراتيجيات

الإعادة والتدوين الرمزي اللفظي والتصوري، وهو الذي يفسرا لسرعة في الاكتساب والاحتفاظ الطويل المدى.

6- **عملية الاستخراج الحركي تتضمن صورا عقلية وأفكار لتوجيه الأداء الظاهر:** تعمل الصور العقلية والأفكار المكتسبة كمثيرات داخلية شبيهة بالمثيرات الخارجية التي يقدمها النموذج، حيث يتم اختيار الاستجابات على أساسها وتنظيمها على المستوى المعرفي.

7- **تتأثر الدافعية بالتعزيز الخارجي والبديل والذاتي:** يعتمد اكتساب السلوك على توفر البواعث الضرورية لذلك، المتمثلة في أنواع التعزيز المقدمة من طرف النموذج الملاحظ. فيؤدي ذلك إلى كبت السلوك أو إعاداته.

8- **تنتقل معلومات الاستجابة في التعلم بالملاحظة من خلال التوضيح المادي أو الصور:** تعتبر المهارات اللفظية المكتسبة من الولدين أكثر الطرق في نقل المعلومات عن الاستجابات المراد نمذجتها، كما يعتبر التمثيل بالصور لسلوك النموذج مصدر آخر لاكتساب المعلومات من خلال وسائل الإعلام كالتلفاز وجهاز الكمبيوتر والسينما.

9- **التعرض للنموذج قد يؤدي إلى آثار مختلفة:** أكد باندورا، أن ملاحظة النموذج، يؤدي إلى كف السلوك أو تحريره أو تعلم سلوكيات جديدة.

10- **التعلم بالملاحظة مصدر لتعلم المبادئ والقواعد الاجتماعية:** يمكننا التعلم بالملاحظة من اكتساب القواعد والمبادئ الاجتماعية، وذلك من خلال ملاحظة النموذج وتقليده وفقًا للتعزيز المقدم إليه. حيث يرسم المتعلم صورة مجردة للعناصر العامة في سلوك النموذج الذي يراد تطبيقه.

11- **التعلم بالملاحظة مصدر للإبداع:** إن التمايز والاختلاف المتباين في النماذج المقدمة، يؤدي إلى احتمال ظهور سلوك مستحدث (غازدا، 1993).

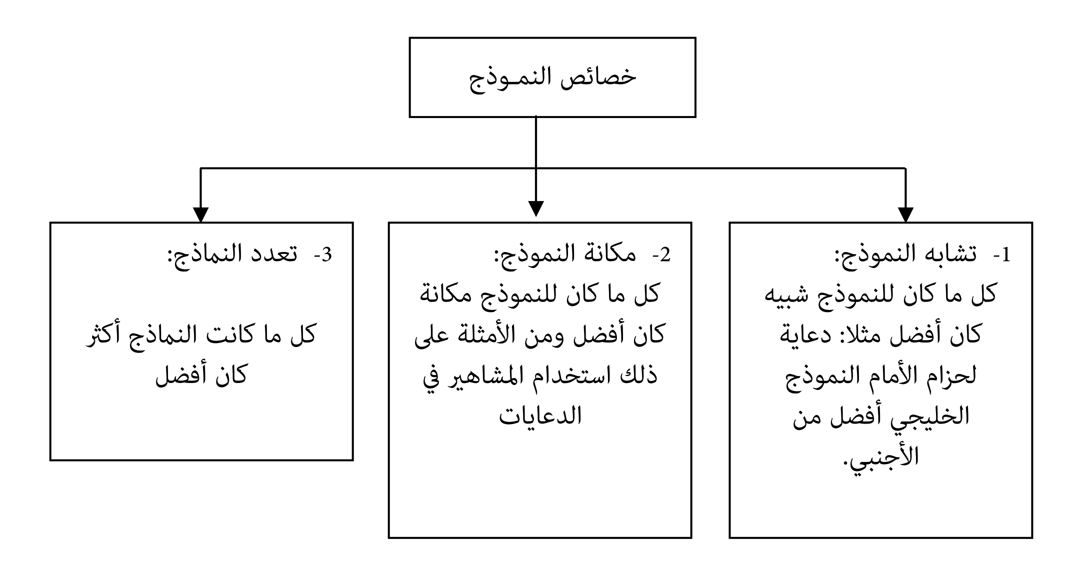
عمليات التعلم بالملاحظة:

ويحدد باندورا أربع عمليات يتم من خلالها التعلم بالملاحظة تتضمن العلاقة التبادلية المشار إليها سابقا بين المثيرات والسلوك والعمليات المعرفية، وهي (ابو أسعد والختاتنة، 2010):

أولا: عمليات الانتباه: Attention Processes

وهي القدرة على عمل تمييز بين الملاحظات وتحليل المعلومات وهي مهارات يجب أن تكون حاضرة قبل أن يظهر التعلم بالملاحظة، والمثيرات معظمها تمر بدون ملاحظة أو انتباه، وعدد من المتغيرات يؤثر في عمليات الانتباه فبعض هذه المتغيرات يتعلق بخصائص القدوة، وأخرى تتعلق بطبيعة النشاط وجزء آخر مرتبط بالشخص نفسه. والناس الذين يرتبط بهم الفرد يحددون الأنواع السلوكية التي يلاحظها الفرد لأن الارتباطات، سواء بالاختيار أو بالصدفة، تحدد أنواع الأنشطة التي سوف تظهر مرات عديدة، وطبيعة السلوكيات المقلدة تؤثر في حجم الاهتمام أو الانتباه الموجه لها فالتغييرات الحركية والسريعة تفرض مثيرات تتحكم في مستوى ودرجة الانتباه، من جانب آخر إذا كان النشاط معقد جدًا، فمعنى ذلك أنه قد يسبب الاستغراب والدهشة لعقل الفرد وتفكيره، وقد وسعت وسائل الإعلام ومنها المرئي والمسموع مجال النماذج المتاحة للناس هذه الأيام.

خصائص النموذج الذي ننتبه له



ثانيا: عمليات التذكر: Memory Processes

يتذكر الفرد أعمال وأقوال النموذج عندما يلاحظ سلوكيات شخص ما بدون الاستجابة في نفس اللحظة، فقد يقوم الفرد عند استخدامها كدليل وموجه للتصرف والسلوك في مناسبات قادمة، وهناك شكلان أساسيان من الرموز التي تسهل عملية التعلم بالملاحظة هما: (اللفظي، التخيلي). ومعظم العمليات المعرفية بالنسبة للراشدين التي تتحكم في السلوك لفظية لا بصرية. والعلامات والتصورات الحيوية تساعد في عملية التمسك بالسلوكيات مدة أطول، وتمثيل السلوك قبل القيام به (البروفة) تعتبر عاملاً مساعدًا وهامًا للتذكر، حيث أنه في حالة عدم القدرة على أداء السلوك آنيا، فمن الممكن القيام به ذهنيا. والمستوى الأعلى للتعلم بالملاحظة يظهر عندما يطبق السلوك المقلد رمزيا وبعد ذلك يقوم بتطبيقه فعليا.

ثالثا: عمليات حركية: Motor Processes

هي الميكانزيم الثالث للتقليد يتضمن عمليات، فمن أجل أن يحاكي الفرد نموذجا معينا يجب أن يحول التمثيل الرمزي للسلوك إلى تصرفات مناسبة، وتتضمن العمليات الحركية أربع مراحل فرعية هي:

أ - **التنظيم المعرفي للاستجابة** فمن أجل أداء نشاط ما يكون هناك اختيار ومنظم للاستجابة على المستوى المعرفي، حيث يقرر ماهية النشاط، ثم تبدأ الاستجابة بناءً على فكرة كيف يمكن أن تنفذ هذه الأشياء.

ب- **بداية الاستجابة**: القدرة على القيام بأداء هذه الاستجابة جيدًا يعتمد على المهارات الضرورية لتنفيذ السلوكيات والعناصر التي تضمنها النشاط، فإذا كانت المهارات المطلوبة متوفرة يكون من السهل تعلم مهام جديدة، وعندما تكون هذه المهارات مفقودة فمعنى ذلك أن تعلم هذا النشاط سيكون ناقصًا لذا يجب تطوير المهارات الضرورية قبل أداء النشاط، والمهام المعقدة مثل قيادة السيارة يتم تقسيمها إلى أجزاء وعناصر عدة، كل جزء مقلد ومطبق بصورة منفصلة وبعد ذلك تضاف معا.

ج- **مراقبة الاستجابة**: عند البدء في أداء بعض الأنشطة لا يجيدها الفرد في البداية حيث تكثر الأخطاء مما يتطلب إعادة للسلوك وعمل التصحيحات حتى يمكن تكوين النموذج أو فكرة عنه. وأحيانا من الممكن التصرف كما لو كان الفرد ناقدا لنفسه، ويراقب سلوكياته ويزودها بتغذية راجعة.

د- تصفية وتقنية الاستجابة: والمهارات التي نتعلمها من خلال التعلم بالملاحظة تصبح متكاملة بالتدريج من خلال عملية المحاولة والخطأ نحن نتبع سلوك القدوة وبعد ذلك نبحث عن تحسين تقديراتنا من خلال التغذية الرجعية والانسجام.

رابعا: العمليات الدافعية: Motivation Processes

فنظرية التعلم الاجتماعي تعمل تمييزا بين الاكتساب (ما تعلمه الشخص ويستطيع القيام به)، والأداء وهو ما يستطيع الشخص بالفعل القيام به، فالأفراد لا يقومون بكل شيء يتعلمونه، وهناك احتمال كبير لأن يقوم الفرد في تقليد سلوك ما إذا كان ذلك السلوك يؤدي إلى نتائج قيمة، واحتمال ضعيف بتقليد ذلك السلوك إذا كانت النتائج عقابية. ويمكن أن يقوم الفرد بعملية تعزيز ذاتي، وتكوين استجابات تقييمية تجاه السلوك الخاص. وهذا يقود ولا يرتاح لها. ولا يظهر السلوك بدون باعث فالدافع ليس مهمته فقط القيام بالأداء الفعلي للسلوك لكن أيضًا التأثير في العمليات الأخرى التي تدخل في التعلم بالملاحظة. وعندما لا يحفز الفرد لتعلم شيء ما فقد لا يعيره اهتماما، حيث لا يرغب في ممارسة أنشطة تتطلب مجهودًا كبيرًا، وعددًا من السلوكيات المقلدة تظهر بسرعة تجعلها سهلة في البحث عن العمليات التي تشكل أرضية للتعلم بالملاحظة.

آثار التعلم بالملاحظة:

يقترح باندورا ثلاثة آثار في الاقل للتعلم بالملاحظة هي:

1- تعلم سلوكيات جديدة: Learning new behavior

يستطيع الملاحظ تعلم سلوكيات جديدة من النموذج فعندما يقوم النموذج بأداء استجابة جديدة ليست في حصيلة الملاحظ السلوكية يحاول الملاحظ تقليدها ولا يتأثر سلوك الملاحظ بالنماذج الحقيقية أو الحية فقط، فالتمثيلات الصورية والرمزية المتوافرة عبر الصحافة والكتب والسينما والتلفزيون والأساطير والحكايات الشعبية تشكل مصادر مهمة للنماذج وتقوم بوظيفة النموذج الحي نفسها.

2- الكف والتحرير: Inhibiting and disinhibiting behavior

قد تؤدي عملية ملاحظة سلوك الآخرين إلى كف بعض الاستجابات أو تجنب أداء

بعض أنماط السلوك وبخاصة إذا واجه النموذج عواقب سلبية أو غير مرغوب فيها من جراء انغماسه في هذا السلوك، وقد تؤدي عملية ملاحظة سلوك الآخرين إلى عكس ذلك، أي إلى تحرير بعض الاستجابات المكفوفة أو المقيدة وخاصة عندما لا يواجه النموذج عواقب سيئة أو غير سارة نتيجة ما قام به من افعال.

3- التسهيل: Facilitating behavior

قد تؤدي عملية ملاحظة سلوك النموذج إلى تسهيل ظهور الاستجابات التي تقع في حصيلة الملاحظ السلوكية التي تعلمها على نحو مسبق إلا أنه لا يستخدمها، أي أن سلوك النموذج يساعد الملاحظ على تذكر الاستجابات المشابهة لاستجابات النموذج بحيث يغدو استخدامها في الاوضاع المشابهة أكثر تواترا، فالطفل الذي تعلم بعض الاستجابات التعاونية ولم يمارسها يمكن أن يؤديها عندما يلاحظ بعض الاطفال منهمكين في سلوك تعاوني.

وتختلف عملية تسهيل السلوك عن عملية تحريره، فالتسهيل يتناول الاستجابات المتعلمة غير المكفوفة، أما تحرير السلوك فيتناول الاستجابات المقيدة أو المكفوفة التي تقف منها البيئة الاجتماعية موقفًا سلبيًا، فيعمل على تحريرها بسبب ملاحظة نموذج يؤدي مثل هذه الاستجابات دون أن يصيبه سوء.

تطبيق أسلوب التعلم بالملاحظة:

يبدأ العلاج بتعريف المشكلات وتقييمها ويتطلب ذلك التعريف الدقيق للمشكلة، فيما إذا كانت المشكلة الحالية تمثل جميع مشكلات المسترشد، ويمكن إجراء تقييم دقيق للمشكلة من قبل المسترشد والمرشد لتحديد كل مصاعب المسترشد بما في ذلك تلك التي تكون خفية أو لم يتم الوعي بها من قبل المسترشد.

الهيكلة في علاج التعلم الاجتماعي، ويتطلب توضيحًا للأساس المنطقي لكل خطوة في العملية العلاجية، يتم إعلام المسترشد لماذا يجب تحديد مشكلاته سلوكيًا وعمليًا، ويتم توضيح الغرض من الأهداف يتم شرحه، وجميع الاستراتيجيات والتدخلات والأسس المنطقية للعلاج.

وتعد توفر الملاحظة والقدرة أمر هام في علاج التعلم الاجتماعي. ربما يُستخدم كتقنيه علاجية وحيدة في حالات معينة لكن القدرة في معظم الحالات، والنماذج يمكن أن تكون

حية أو رمزية أو خيالية. وقد أكد باندورا (1969) أن العلاج يمكن تحديد أنه ناجح فقط عندما يُنظر إليه على المدى الطويل.

ويقدم معدل السلوك نماذج معينة يقوم الطالب بمراقبتها وذلك عن طريق ما يسمى بالنمذجة الحية حيث يقوم النموذج بأداء السلوك المراد تعلمه على مرأى من الطالب ويقوم الطالب بمراقبة ذلك السلوك والعمل على تقليده مثال:

1- القدوة الحية:

خصائص معينة للنموذج ربما تعزز عملية التعلم، لكن النماذج الحية ربما تكون أي شخص ذو قدرة على إيجاد السلوك المرغوب للمسترشد. أدرس المثال التالي، السلوك المستهدف للمسترشد هو أن يكون حازما مع المشرف الذي يستغل استجابته المنصاعة للطلبات غير العادلة، يطلب من المرشد أن يعمل كنموذج ولأن هذه حالة عيب سلوكي، يبدأ المرشد بعكس الادوار، ويطلب من المسترشد أن يلعب دور المشرف مثلاً، بينما المرشد يلعب دور المسترشد.

حالما تم اظهار السلوك بنجاح، ربما يطلب المرشد من المسترشد أن يراجع ملاحظاته عما حدث الان.

المرشـــد : نفرض أننا نتوقف هنا ونتحدث عما حدث الان. هل أنت قادر على انتحال الطريقة التي يتصرف بها مشرفك؟

المسترشد : آه. سوف ينطلق مباشرة قبل وقت انتهاء العمل ويقول انه يريدني ان اعمل متأخرًا بدون أي اعتبار لكيفية شعوري تجاه ذلك. فهو يناديني دائمًا: "old buddy"، وأنا أكره ذلك حقيقة.

المرشـــد : ربما نعمل على: "old buddy" لاحقًا، لكن الآن دعنا نركز على ما فعلناه. ما الذي فعلته أنا عندما طلب مني أن أعمل متأخرًا؟

المسترشد : حسنًا لم تصبح مزعجًا أو أي شيء. قلت أنك متأسف لأن لديك خطط اخرى. آه لقد عرضت عليه المساعدة في اليوم التالي.

المرشـــد : إذا كنت تتذكر، أنا أخبرته أيضًا أنني ربما أكون قادرًا على عمل ترتيبات أخرى إذا لم ينتظر حتى اللحظة الاخيرة ويخبرني أنه محتاج إلى مساعدتي. هل تعتقد أنك ربما

تكون قادرًا على الاستجابة كما فعلت أنا في المرة القادمة التي يطلب فيها مشرفك شيئًا تعتبره غير عادل؟

المسترشد : آه. أعتقد أنني ربما أفعل ذلك.

المرشــد : حسنًا. دعنا نحاول. هذه المرة أنا سوف ألعب دور المشرف، وأنت سوف تبقى نفسك. الآن خمس دقائق قبل وقت انتهاء العمل.

Old buddy سوف أحتاج منك أن تعمل معي الليلة وتعطيني بعضًا من أفكارك حول حساب Baker. يجب علينا أن ننهي موضوعه خلال ساعتين.

المسترشد : آسف. لا أستطيع الليلة. لقد وعدت شخصًا أن أقابله الليلة بعد العمل والوقت متأخر جدًا لعمل ترتيبات أخرى سأكون مسرورًا للعمل أولًا في الصباح. ما رأيك الساعة الثامنة؟

المرشــد : حسنًا. لقد أحببت على وجه الخصوص الطريقة التي حددت فيها وقتًا معينًا للقاء به في الصباح التالي. لقد ظللت هادئًا وكنت متماسكًا. وذكرته أيضًا أن لديك حياة أخرى خارج المكتب والطلب في اللحظة الاخيرة لا يمكن احترامها، هل ينفع لو أننا حاولنا ذلك مرة اخرى أو هل تشعر بالارتياح باستجابتك؟

المسترشد : لقد كنت متوترًا قليلًا تجاه كيفيه رده، لكنني أشعر بالارتياح أنه حد كاف بإخباره انني لا استطيع البقاء.

المرشــد : أريد أن اعطيك واجبًا منزليا. أريدك ان تجد عدة دقائق في كل يوم عندما تكون وحيدًا وتتخيل مشرفك يطلب منك طلبًا غير عادل. وأنت لا تزال تتخيل، أريدك أن تجيبه بالطريقة التي تعلمتها وأنك تريد التعاون معه عندما تكون طلباته معقولة. تذكر أن الهدف هو الحزم وليس الغضب سوف نتدرب على المزيد في الاسبوع القادم.

2- النمذجة الرمزية أو المصورة:

حيث يعرض سلوكا لنموذج من خلال الأفلام أو المواقف المصورة ثم يقوم الطالب بملاحظة السلوك المصور وتقليده.

بسبب قدرتنا على الرمزية، النماذج ربما تُقدم بشكل رمزي من خلال الافلام أو التسهيلات الصوتية أو المرئية والشرائح الفوتوغرافية (الصور) أو النصوص التخيلية أو المواد المكتوبة أو

المطبوعة. نماذج الافلام أو الفيديو يتم استخدامها في العلاج بنفس الطريقة التي يتم فيها استخدام النماذج الحية ويمكن ان تصبح المقوم الأساسي لاستراتيجية أكثر تعقيدا أو تستخدم بشكل مستقل من قبل المسترشدين للتطور الموجه ذاتيا. العلاج بالكتب هو شكل من القدوة الرمزية وقد أثبت فعاليته.

القدوة الرمزية يتم اداؤها كأسلوب قدوة عملية وفعّالة في العلاج فهو أسلوب علاج متعدد الاستعمال، وفعّال التكلفة، إذا تم استخدامه بشكل متكرر مع الزمن. الوسط الذي تم اختياره إذا تم اختياره للقدوة الرمزية سوف يعتمد على المسترشد أو مجموعة المسترشدين الذي تم تصميمه لهم، والسلوكيات ذات الهدف الخاص التي يجب اكتسابها من قبل أولئك الذين يستخدمونه، بالإضافة إلى مكان وكيفيه الوسط الذي يجب استخدامه. بالنسبة للأشكال الاخرى من القدوة، آثار القدوة الرمزية من المحتمل أن تتعزز عندما يكون العرض متنوعًا بالتعليمات والشرح للأساس المنطقي وفرص التطبيق الموجه والتغذية الراجعة المباشرة والمتابعة التقويمية.

3- النمذجة بالمشاركة:

حيث يقوم الطالب بمراقبة النموذج ويقوم بتقلده فعلاً بمساعدة النموذج ثم يؤديه بمفرده في مواقف مختلفة.

مثال: إذا أراد المربي أن يعلم طالب الانضباط الصفي أو النظافة أو المشاركة أو القيام بالواجبات المدرسية فإنه يعمد إلى نقله إلى جانب طالب آخر مجد ومحبب له ويعتبره نموذجا له، فيلاحظه ويقتدي به ويتعلم منه السلوكيات المرغوبة.

إن الهدف من القدوة بالمشاركة هو تعزيز قدرة المسترشد وتعزيز الفعّالية الذاتية للمسترشد (Bandura, Reese & Adoms, 1982).

4- الذات كنموذج:

عندما يُرى الآخرين كنموذج، توجد امكانية آثار سلبية للملاحظ (Bandura, 1969). حتى عندما يكون النموذج مختارًا بدقة ويمتلك عدة خصائص نموذج مرغوبة (المكانة والوضع الاجتماعي، نفس الجنس والعرق، نفس الخلفية الثقافية والاثنين)، ربما لا يزال المسترشد يستجيب بشكل سلبي. أخبرنا Bandura أن خصائص القدوة تحدث آثرًا متفاوتة على عدة ملاحظين.

بالنسبة لبعض المسترشدين، الذات كنموذج يمكن أن تؤدي إلى الحضور والترميز الوثيق. رؤية أو سماع أنفسهم يؤدون وممارسة السلوك الهدف لا يسير فقط عملية القدوة – احتمال الاداء الصحيح – لكنها يقدم للمسترشدين فرصة فريدة ليتعلم كيف يتكيف مع مواقف مهددة وصعبة سابقة. هذه الخبرة يمكن أن تعزز ملاحظات المسترشدين عن الفعّالية الذاتية ويمكن ان يؤدي إلى رغبة أكبر لمخاطرة جديدة أو سلوكيات مثيرة للقلق.

مبدئيًا، أشرطة الذات كالنماذج التي يمكن استخدامها لأهداف النمذجة ربما يصعب الحصول عليها. يُجبر المرشدين على تحرير أشرطة بدقة عن محاولات القدوة المبكرة للمسترشد، والاحتفاظ فقط بتلك الاجزاء التي تؤدي فيها المسترشد سلوك هدف ملائم. النسخة المحررة تصبح الشريط النموذج ويشغل للمسترشد الذي يرى أو يسمعه- نفسه يمارس السلوك الذي يريد اكتسابه. من أجل تعزيز السلوك الصحيح وتشجيع التكرار، ربما يوقف المرشد الشريط في فترات ملائمة من أجل مدح الأداء الجيد من قبل المسترشد أو تدريب المسترشد على طرق تحسين سلوك بذاته. لتحقيق فوائد من القدوة المتكرر، ربما يطلب المرشد من المسترشد أن يأخذ الشريط إلى البيت أو ربما يشاهد أو يسمع الشرط خارج جلسة العلاج، والأفضل في أوقات محددة كل يوم خلال فترة زمنية متفق عليها. ربما يُطلب من المسترشد أن يسجل شريط تطبيق قصير واحد على الاقل مباشرة بعد مشاهدة أو سماع الشريط النموذج. بالنسبة لأساليب القدوة الاخرى، يتم تشجيع المسترشد على نقل السلوكيات الهادفة المكتسبة حديثًا بشكل تدريجي إلى بيئته الطبيعية.

هي حكم ذاتي بقدرة الشخص على أداء شيء معين (أستطيع أو لا أستطيع). " ذاتية" والفاعلية الذاتية "موقفية" وليست عامة. مثلًا أستطيع في الرياضيات ولا أستطيع في النحو.

أسلوب فعالية الذات:

تعرف نظريات التعلم الاجتماعي فعالية الذات بأنها إحساس الفرد بالثقة تجاه انجازاته ومهاراته المحددة، حيث يرى باندورا (Bandura, 1986) أن الفرد من خلال فعالية الذات يستطيع أن يصدر حكمًا على قدرته في التنظيم والتنفيذ لأعماله المرتبطة بإنجازاته، كما يرى أنها تهتم بقدرته على إصدار حكم حول تمكنه من إتقان تلك المهارات، واستخدامها في الحياة.

العوامل التي تؤثر في الفاعلية الذاتية حسب قوتها بالترتيب (Maddux, 1995):

1- الخبرة الشخصية: إذا كانت ناجحة زادت الفاعلية الذاتية والعكس صحيح.

2- أداء الأقران: إذا استطاع الأقران أداء عمل معين زادت الفاعلية الذاتية، والعكس صحيح.

3- الإقناع اللفظي: أنت تستطيع، الموضوع بسيط....الخ

4- الحالة الفسيولوجية: في حالة الراحة تزيد الفاعلية الذاتية، والعكس صحيح.

وتعتبر فعالية الذات أحد محددات التعلم المهمة والتي تعبر عن مجموعة من الأحكام لا تتصل بما ينجزه الفرد فقط، ولكن أيضًا بالحكم على ما يستطيع إنجازه، وأنها نتاج للمقدرة الشخصية، وتمثل مرآة معرفية للفرد تشعره بقدرته على التحكم في البيئة. وتقوم نظرية فعالية الذات على أساس الأحكام الصادرة من الفرد عن قدرته على تحقيق أو القيام بسلوكيات معينة، والفعّالية الذاتية ليست مجرد مشاعر عامة، ولكنها تقويم من جانب الفرد لذاته عما يستطيع القيام به، ومدى مثابرته، وللجهد الذى سيبذله، ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة، وتحديه للصعاب ومقاومته للفشل (Bandura, 1989).

يُشير مصطلح الفعّالية الذاتيّة المدركة إلى معتقدات الفرد حول قدرته على تنظيم وتنفيذ المخطّطات العملية المطلوبة لإنجاز الهدف المُراد. وهذا يعني أنَّه إذا اعتقد الفرد بأنَّه يمتلك القوّة (Power) لإنجاز الأهداف المطلوبة فإنه يحاول جعل هذه الأشياء تحصل فعلًا، بمعنى آخر أنَّ الفعّالية الذاتيّة تُشير إلى الاعتقادات الافتراضيّة التي يمتلكها الفرد حول قدراته (Bandura, 1997).

ويؤكّد باندورا على عدّة مصادر رئيسيّة تعمل على تدعيم المشاعر الخاصّة بالفعّالية الذاتيّة لدى الأفراد، وهم الوالدان والمدرّسون والأصدقاء. ولكنّ الوالدين من أهمّ المصادر التي تلعب دورًا كبيرًا في تنمية وتطوير الفعّالية الذاتيّة في سنوات الطفولة، وذلك من خلال ترتيب الأهداف التي نجح بها الفرد وإبراز أفضل الأهداف التي تمّ إحرازها وتحقيقها بين الآخرين بصورة واضحة، أو بمعنى آخر معرفة الخبرات الناجحة، ثم عرض النماذج الملائمة التي تمّ إنجازها فعلًا من هذه الخبرات واستخدامها في تدعيم الفرد من خلال الإقناع اللّفظي والتشجيع حتَّى تقويّة القدرات التي ترفع من مستوى الفعّالية الذاتيّة للفرد (Schultz, 1990).

إنَّ تحسين الفعّالية الذاتيّة يمثّل المفتاح الأساسي في التدريب على التحكّم الذاتي بخفض القلق، وتكسب الفرد القدرة على الدفاع عن حقوقه ممّا يجنّبه الوقوع مرة أخرى ضحيّة للظروف (Diehl. & Pront, 2002).

وتقوم توقعات الفعّالية الذاتية على "فرضيات الفرد حول إمكانات تحقيق خيارات سلوكية معينة (G Krampen, 1989: 35) ، وبالتالي فهي تتمثل في الإدراك والتقدير الفرديين لحجم القدرات الذاتية من أجل التمكن من تنفيذ سلوك معين بصورة ناجحة (Bandura, 1979)، وتؤثر هذه الفعّالية التي يقدِرها الفرد نفسه على نوع التصرف المنجز وعلى الاستهلاك والتحمل عند تنفيذ هذا السلوك.

وتعتبر الإدراكات الذاتية وآليات التنظيم الذاتي ذات أهمية من أجل فهم الآليات التي تجري بين المثيرات البيئية والسلوك الناجم عن ذلك. ففي مجرى النمو الفردي يقوم الفرد باستخدام سيرورات الضبط الذاتي (Self-control) وسيرورات التنظيم الذاتي (Self-organization)، ويرى ميشيل (Mischel) أن مفهوم الذات هذا أو التصور حول الذات لا يشتمل على جزء إضافي داخل الشخص يسبب، بصورة ما، سلوكًا معينًا ويوجد بصورة مستقلة عن العضوية التي يستقر بها عن (Pervin, 1987)، فالذات تقوم هنا على سيرورات هي بالأصل جزء من الوظائف النفسية، ومن ثم فان الشخص لا يمتلك بنية يمكن تسميتها (الذات)، وإنما هناك معرفيات تقوم على الذات، وإدراك الذات وضبط الذات عبارة عن متغيرتين تتحولان مع الزمن والمواقف (Bandura, 1992)

فكلما ازداد اعتقاد الإنسان بامتلاكه إمكانات سلوك توافقية من أجل التمكن من حل مشكلة ما بصورة عملية، كان أكثر اندفاعا لتحويل هذه القناعات أيضًا سلوك فاعل (Schwarzer, 1994).

وتعد فعالية الذات من أهم العوامل التي تؤثر في إنجاز الأفراد للأهداف الشخصية حيث أنها تمثل مركزًا هامًا في دافعية الأفراد للقيام بأي عمل أو نشاط، ويشير باجيرز (Pajares, 1996) إلى أن معتقدات فعالية الذات تؤثر على اختيار الأفراد للمهام التي يعملون بها، وكذلك الطرق التي يختارها الأفراد لإنجاز تلك المهام بنجاح، كما تساعد معتقدات فعالية الذات على تحديد كمية الجهد المبذول في نشاط ما، وما مدى صمودهم عندما يواجهون بعض العقبات، ومدى مرونتهم في مواجهة تلك العقبات.

أبعاد الفعّالية الذاتية:

ويتضمن الأبعاد التالية:

1- **إنجاز الأداء** Performance Accomplishment وهو قناعة الفرد بقدراته الذاتية على بأداء المهام الصعبة، وإنجازها بنجاح، مما يقتضي تنظيم تفكيره، وتقييمه لأدائه، ومواجهة الصعاب، وتحمله المسؤولية، والمثابرة في تحقيق أهدافه مع شعوره بالثقة في نفسه.

2- **الخبرات البديلة** Vicarious Experiences كل ما يمكن اكتسابه من خلال ملاحظة بأداء الآخرين، وأنشطتهم الناجحة وكذلك ما يمر به من خبرات سابقة، مما يساعد الفرد على تكوين توقعات عن أدائه في المواقف المشابهة.

3- **الاقتناع** Persuasion هي قدرة الفرد ومهارته للاستماع إلى الآخرين أثناء تقديم عمليات التشجيع والتدعيم، والتي تهدف إلى إقناعه بقدرته على إنجاز المهام بنجاح.

4- **الاستثارة الانفعالية** Emotional Arousal وهي حالة الفرد الانفعالية التي يشعر بها وتؤثر على قوة فعالية الذات لديه، وتمكنه من مواجهة المواقف (هويدة حنفي محمود وفوزية عبدالباقي الجمالي، 2010).

عمليات تفعيل الفعّالية الذاتية Efficacy- Activated Processes

أجريت كثير من الدراسات في مجال العمليات الأربع الأساسية والتي من خلالها تؤثر معتقدات الفعّالية على فاعلية الفرد وهي كالتالي كما صاغها باندورا (A Bandura, 1994):

1- العمليات المعرفية Cognitive Processes

إن معظم الأهداف والمنجزات تبدأ عادة أفكارًا، وتشكل معتقدات الأفراد عن كفايتهم أنواع التوقعات التي يبنونها ويبحثونها، فأولئك الذين يكون لديهم معتقدات عالية بالفعّالية يتصورون قصة نجاح تزودهم بتعليمات ايجابية ودعم للأداء أو الإنجاز، في حين يتصور الذين يشكون في كفايتهم الفشل ويركزون على كثير من الأمور التي يمكن أن تسير بطريقة خاطئة غير موفقة، إنه من الصعب إنجاز الكثير في الوقت الذي يسارع الفرد فيه معتقدات الشك الذاتي في قدراته.

2- العمليات الدافعية Motivational Processes

تلعب المعتقدات الذاتية بالفعّالية من وجهة نظر باندورا دورًا أساسيًا في تشكيل الدافعية الذاتية للفرد، وقدرته على التوجيه الذاتي Self-Regulation حيث إن معتقدات الفعّالية الذاتية تعمل كوسيط بين أثر التعلم بالضبط الذاتي والإنجاز الدراسي.

3- العمليات الوجدانية Affective Processes

تؤثر معتقدات الفعّالية الذاتية على العمليات الوجدانية وتحديدا على مدى تعرض الأفراد للقلق والضغوط والاكتئاب، إن الأفراد الذين يعتقدون في كفايتهم الذاتية على الإنجاز وعلى ضبط أسباب الضغوط والسيطرة على المواقف يخبرون درجات أقل من الضغوط مقارنة بالآخرين ممن يحملون معتقدات سلبية عن كفايتهم، حيث يخبرون درجات عالية من القلق، وبالتالي يركنون إلى عيوبهم أو عدم قدرتهم على التكيف، ويرون أن مجالات عديدة في بيئتهم محفوفة بالمخاطر ويميلون إلى تضخيم شدة المهددات المحتملة، ويقلقون من الأشياء التي يمكن أن تحدث ذلك النمط من التفكير المتسم بعدم الفعّالية.

4- عمليات الاختيار Selection Processes

يشير باندورا أن معتقدات الفعّالية الذاتية تساهم في تشكيل حياة الأفراد من خلال تأثيرها على الانشطة التي يختارونها، كما أن الأفراد عادة ما يتجنبون الأنشطة التي يعتقدون أنها تتجاوز قدراتهم على التوافق، ويميلون في المقابل إلى اختيار وممارسة أنشطة يرون انهم قادرون على التعامل معها، هذا الاختيار يؤثر بدرجة كبيرة على اتجاه النمو الشخصي لديهم.

الفصل الحادي عشر

نظرية التعلم التحليلية النفسية

Psychoanalytic Learning Theory

ويشتمل على النقاط التالية:

- أهداف العلاج في النظرية
- خطوات العلاج في نظرية التعلم التحليلية النفسية
- دور المرشد
- سير العلاج
- مبادئ التعلم في نظرية التعلم التحليلية النفسية
- مفاهيم عملية التعلم في نظرية التعلم التحليلية النفسية
- أساليب العلاج في نظرية التعلم التحليلية النفسية

الفصل الحادي عشر

نظرية التعلم التحليلية النفسية

Psychoanalytic Learning Theory

المقدمة:

تقوم هذه النظرية على فكرة التعزيز - حسب دولارد وميللر - على أسلوب من الأساليب الحديثة في العلاج النفسي، وتقوم على أساس من نظريات التعلم، حيث تفسر لنا أهم عملية تحدث عند الإنسان وهي عملية التعلم. وتسمى هذه النظرية (المعملية) لأن افتراضاتها قامت على نتيجة اختبارات عملية وتهدف إلى إحداث تغيير في سلوك الإنسان.

وتختلف عن التعزيز لدى سكنر؛ أنها تعتبر أن التعزيز ناشئ عن خفض الباعث وليس التعزيز هو الفكرة المحورية في نظريتهما.

وتعتبر هذه النظرية محاولة لوضع قاعدة سيكولوجية عامة للسلوك الإنساني.

أهداف العلاج في النظرية:

1- إعادة قدرة المسترشد على استخدام قدراته العقلية العليا التي تعتبر وسيلة مهمة لحل المشكلات.
2- أن يسمح للمسترشد أن يتكلم بطلاقة ودون حدود.
3- الغاية المهمة هو إعادة الثقة للمسترشد بنفسه وإطفاء مخاوفه مما يجعله قادرًا على التمييز وحل المشكلات.

خطوات العلاج في نظرية التعلم التحليلية النفسية:

إن العملية العلاجية تتم عندما يصبح الفرد مدركًا ومميزًا للمثيرات المؤدية لسلوكه والمكونة لاستجاباته فيكون مراعيًا بالأسباب والعوامل التي أدت إلى استجابته ولانفعالاته

غير السوية وعندها يكون سلوكه مضبوطا مع الواقع.

والعلاج عملية متدرجة وبطيئة من المحاولة حتى يتحقق النجاح الكلي، ومعنى ذلك أن العملية العلاجية أو العلاج النفسي عبارة عن موقف تطفأ فيه الاستجابات العصابية ويتم تعلم بدلاً منها الاستجابات الصحيحة تحت ظروف جديدة تُمكنّه من ذلك.

ويرى كل من دولارد وميللر أن الموقف العلاجي يقدم الظروف الطبيعية للتعلم الجديد، ويؤدي تداعي المعاني إلى كشف الكبت، كما تكشف عملية التحول والنقل عن طبيعة الدوافع المتصارعة، فينغمس المسترشد والمرشد في عملية تسمية أو عنونة الدوافع والخبرات والصراعات التي كشف عنها العلاج، وتؤدي مثل هذه العنونة إلى إمكانية التمييز أو التفرقة بين الخبرات والمواقف التي تبدو في الظاهر متشابهة، لكنها في الواقع مختلفة، كما تؤدي إلى التعميم الملائم في المواقف المشابهة الجديدة (باترسون، 1981).

دور المرشد:

تقدم عملية التداعي الحر وعملية التحويل استجابات انفعالية لم يعبر عنها من قبل ذاتها لم تعنون (تسمى)، والمرشد علية أن يساعد المسترشد على عنونة هذه المشاعر، وحتى يصل المرشد لذلك علية أن يفهم المسترشد جيدًا من خلال المعلومات المتجمع من التداعي الحر وملاحظة مظاهر التحول حتى يصل لدرجة فهم المسترشد. وتنطوي عملية العنونة على تقديم استجابات لفضية جديدة أوسط الكلمات أو العبارات بالرموز الانفعالية أو البيئة الصحيحة، ويمكن للمسترشد اكتساب هذه الاستجابات اللفظية الجديدة بثلاث طرق:

- أن يبتكر لنفسه وحدات لفظية جديدة تحت الضغط والإلزام الذي يؤدي إليه التداعي الحر وينطفئ القلق المرتبط بهذه الوحدات نتيجة التسامح.
- أن يدعم المرشد بعض الاستجابات التي ترى أنها هامه من غير أن تضيف إلى أفكاره الخاطئة.
- أن يتدرب المسترشد على بعض الاستجابات التي يحددها المرشد كالتفسير والتوضيح (Patterson, 1986) ومن خلال العلاج تزداد قدرة التحدث مع نفسه بطريقة مناسبة لضبط سلوكه، فالسلوك يمكن أن ينظر إليه على أنه يعتمد على العمليات المتوسطة للفرد

وإشاراته اللغوية واستجابات التي يمكن أن تتغير في العلاج أو الإرشاد مع التعبير في سلوكيات أخرى (Steffire, 1972).

سير العلاج:

العلاج عبارة عن عمليه بطيئة من المحاولة والخطأ أو المحاولة والنجاح الجزئي حتى يحقق النجاح الكلي، ولا يعتبر النجاح مكتملا ما لم يتبع القول العمل. ولكي يحقق العلاج النجاح يجب أن يمارس المسترشد السلوك العلاجي حيث يفرض المرشد على المسترشد القيام ببعض الاستجابات العملية على أثر الرموز كجزء من خطة العلاج، وهذا الربط يجب أن يكافأ ويدعم ببطء وفي مراحل العلاج الأخيرة يمكن تقويه عناصر الإقدام الاحتمالية تحقيق إثارة جيدة. من الظروف البيئية التي يعيش بها المسترشد تعتبر هامة لنجاح العلاج لأن المكافآت يجب أن تحدث في مواقف الحياة الواقعية، لذلك المرشدون يختارون الحالات التي تكون ظروف حياتها أفضل. والعلاج محدد بما يمكن فعله فهو لا يقدم للمسترشد كل ما يتمناه ويجب أن تكون الحلول العلاجية متفقه مع القيم الأخلاقية للمجتمع لكلي لا يؤدي إلى صراع وسوء توافق اكبرا (Patterson, 1986).

مبادئ التعلم في نظرية التعلم التحليلية النفسية:

يرجع تأكيد دولارد وميللر على أهمية مبادئ التعلم إلى اعتقادهما بأن:

- معظم السلوك متعلم.
- السلوك مكتسب وليس فطرى.
- حتى يتم فهم ذلك لابد أن يفهم الإنسان المبادئ السيكولوجية اللازمة لتعلمه والظروف الاجتماعية التي يحدث التعلم في ظلها.
- لا يكفى أن نعرف المبادئ وحدها أو تلك الظروف لكي نتنبأ بالسلوك ولكن علينا أن نعرف المبادئ والظروف معا.
- علم النفس يصف مبادئ التعلم بينما تصف العلوم الاجتماعية المختلفة ظروف التعلم وشروطه.
- لا يعتقدان دولارد وميللر بان السلوك الظاهر وحده هو المكتسب أو المتعلم ولكنهما يعتقدان بان العمليات المركبة والمعقدة أيضًا مكتسبة.

مفاهيم عملية التعلم في نظرية التعلم التحليلية النفسية:

يرى ميللر ودولارد أن هناك أربعة مفاهيم أساسية في عملية التعلم وهى الدافع والدليل والاستجابة والتدعيم أو المكافأة

أولا: الدليل

- هو مثير يوجه الاستجابة التي يصدرها الكائن الحى، فالدافع يثير الفعل أو الاستجابة والدليل يحدد لها اتجاهها، وهو يحدد متى تصدر الاستجابة، وأين تصدر، وأي الاستجابات تصدر.
- هو الذي يجعل من المثير دليلا اتصافه بصفة تجعله مميزًا عن غيره، وقد يحدث التمييز على أساس صفة نوعية أو على أساس أنماطها.
- قد يتخذ المثير معنى إذا ازدادت شدته.

ثانيا: الاستجابة

تصدر بواسطة الدافع والأدلة الماثلة والتي تستهدف خفض هذا الدافع أو التخلص منه، مثال الجوع دافع يدفع الفرد إلى رؤية مطعم (دليل) ولابد أن يدخله (استجابة) حتى يمكن خفض الدافع بتناول الطعام.

- في نظرية ميللر يمكن أن تكون الاستجابة ظاهرة، وقد تكون الاستجابة داخلية تستلزم التفكير والتخطيط والاستدلال مما ينقص الدافع في النهاية.
- بعض الاستجابات أكثر فاعلية من استجابات اخرى في خفض الدافع.
- تختلف الاستجابات من حيث احتمال صدورها بالنسبة للموقف معين.
- كل دليل يثير أو ينزع عددًا من الاستجابات في وقت واحد تتفاوت من حيث احتمال حدوثها.

ثالثا: التعزيز

- التعزيز عند دولارد وميللر يساوى إنقاص الدافع أو خفضه.
- كل مثير يؤدى إلى إنقاص الدافع معزز.
- قد يكون المعزز أوليا وقد يكون المعزز ثانويا.

- إذا أدى دليل إلى استجابة وأدت الاستجابة إلى التعزيز فان اقتران الدليل بالاستجابة سيقوى. وإذا تكررت هذه العملية فإننا نستطيع أن نقول أن الكائن قد اكتسب عادة قوية
- لكي يتعلم الفرد ينبغي أن يريد شيئا ويلاحظ شيئًا وأن يعمل شيئًا وأن يحصل على شيء.

رابعا: الدوافع

هناك نوعان من الدوافع

1- الدوافع الأولية وهى التي تتحدد بيولوجيا.
2- الدوافع الثانوية وهى دوافع مكتسبة تتحدد ثقافيا.

- من الدوافع الثانوية الهامة الخوف وأهميته واضحة بالنسبة للسلوك الإنساني المتوافق وغير المتوافق.
- الخوف في تجربة ميللر أصبح في ذاته دافعا يمكن إنقاصه وأن هذا يؤدى إلى التعزيز.
- يعتقد دولارد وميللر أن المخاوف المرضية والقلق واستجابات الخوف غير العقلانية الأخرى تنتج عن خبرات مشابهة على المستوى الإنساني.

أساليب العلاج في نظرية التعلم التحليلية النفسية:

أولا: أسلوب التسامح أو السماح

لعل الجديد في الموقف العلاجي من وجهة نظر المسترشد ينحصر في الأسلوب التسامحي الذي يتصف به هذا الموقف حيث يشعر أنه يأخذ الفرصة الكاملة في الحديث والتعبير عن الذات، ويستقبل المرشد حديثه بالتقبل والاهتمام ويكون المرشد كالصديق وبهذا التسامح وعدم توجيه النقد أو إصدار الحكم يستطيع المرشد أن يضع نفسه في صورة مختلفة عن صور الآخرين الذين يتعامل معهم المسترشد، والتسامح يكون في الأفكار وليس في الأفعال (أي يتكلم بحرية مع تحفظات على الأفعال التي يقوم بها المسترشد أثناء فترة العلاج).

ثانيا: التداعي الحر

إن القاعدة الأساسية في التداعي الحر هي أن يتحدث من غير كف أو تحفظ فهو يصرح بكل ما يخطر في باله في الحال دون تحفظات.

والقاعدة الثانية هي: استخدام القوة ضد قوة الخوف العصابي ومن غير فعل ذلك فإن المسترشد سيبقى جامدًا ثابتًا على عادته العصابية ولن يستطيع أن يستفيد من الاستخدام المتحرر لعقله. ويبدأ المسترشد بالموضوعات القليلة الأهمية أو الأقل إثارة للقلق وبعد أن ينطفئ القلق نتيجة لاستجابات المرشد واتجاهاته فإنه من الممكن الانتقال إلى موضوعات أكثر أهمية، وهكذا يستطيع المرشد الاستفادة من زلات وهفوات اللسان عند المسترشد.

ثالثا: تعزيز الكلام والتعبير عن المخاوف

يجب مكافأة المسترشد على الكلام وهو خائف وقلق لتعزيز وتشجيع الكلام ولمساعدة المسترشد على الاستمرار والمواصلة في معالجة الكبت، ويستطيع المرشد أن يكافئ المسترشد على الكلام بطرق متنوعة منها الإصغاء إلية والانتباه الكامل لكل ما يقول، وإعطاءه الحرية المطلقة في الكلام والتقبل لكل ما يقول وتجنب الحكم عليه ونقده أو اتهامه، وتوجيه بعض العبارات الدالة على التعاطف ولكن مع الاقتصاد في التعبير وألا يقطع سؤالًا على المسترشد، وإنما ينبغي أن يتكلم بموضوعية علمية.

رابعا: التعامل مع ظاهرة التحول أو النقل:

قد تزود عملية التحويل أو النقل المرشد بمعلومات غير مباشرة عن المسترشد بالإضافة إلى ما تم الحصول عليه خلال عملية التداعي الحر. وعندما يجد المسترشد أن المرشد يعامله في جو التسامح وحب المساعدة والتقبل؛ فإن المسترشد لا يستطيع أن يعمم مشاعر الغضب والكره على الآخرين ولن يُسقطها عليهم حيث إنه يجد أشخاصًا آخرين يقبلونه ولا يُخيفونه ويحبون مساعدته الأمر الذي يخفف من مقاومته ورفضه للعلاج ويخفف من قلقه أيضًا (باترسون، 1981).

الفصل الثاني عشر

أساليب الإرشاد النفسي المختصر

ويشتمل على النقاط التالية:

- تعريف الإرشاد المختصر
- الإرشاد المختصر والشامل
- مفاهيم الإرشاد المختصر
- مبادئ الإرشاد المختصر
- عملية الإرشاد المختصر
- استخدامات برامج الإرشاد المختصر
- خطوات الإرشاد المختصر
- أساليب الإرشاد المختصر

الفصل الثاني عشر

أساليب الإرشاد النفسي المختصر

Brief Counseling

المقدمة:

يبدو أن عصر السرعة الذي نعيش فيه قد أثر في ميدان الإرشاد النفسي فقد اتجه بعض العلماء إلى بحث ودراسة أساليب متطورة في الإرشاد المختصر ومدى فعاليتها وأطلق على الإرشاد المختصر مصطلحات عديدة أشيعها: الإرشاد المصغر، الإرشاد قصير الأمد، الإرشاد المكثف.

ويرى بعض كبار العاملين في ميدان الإرشاد النفسي إن أي مرشد أو أي طالب يدرس الإرشاد لابد أن يدرس الإرشاد المختصر وطرقه وتطبيقاته. وأشهر رواد الإرشاد المختصر هو ألين إيفي الذي بدأ رحلته مع الإرشاد المختصر في أواخر الستينات حين اشترك في جماعة مواجهة على طريقة كارل روجرز ووجدها خبرة سارة ومفيدة وجديرة بالاهتمام وأنها جماعة تدريب، وبدأ التدريب المختصر مع جماعة في جامعة كولورادر الأمريكية.

ووصف ستيفين وينراش عام 1987م حركة الإرشاد المختصر بأنها حركة نشطة مليئة بالتغيرات المتلاحقة ووجه الدعوة إلى مزيد من التطوير والتحديث، خاصة وأن الإرشاد المختصر يلقى ترحيبًا لدى الأخصائيين النفسيين العلاجيين والأطباء النفسيين.

ويلاحظ أن حركة الإرشاد أو التدريب المختصر ليست جديدة بالكامل ولكنها بمثابة إعادة اكتشاف وإعادة تنظيم لما تم التوصل إليه في تراث علم النفس بصفة عامة والإرشاد النفسي بصفة خاصة ووضعه تحت المظلة النفس تربوية (زهران، 2000).

تعريف الإرشاد المختصر:

الإرشاد المختصر هو نوع من أنواع الإرشاد المكثف خلال بضع جلسات يركز على المهم، ويستغرق وقتًا أطول من طرق الإرشاد الأخرى، ويهدف إلى حصول المسترشد على أكبر فائدة إرشادية في أقل وقت ممكن، ويقتصر على حل المشكلات التي يساعد حلها في التوافق الشخصي المباشر وعن طريق تسهيل وتقديم الإرشاد لأكبر عدد ممكن من المسترشدين، حيث يزداد عددهم ويقل عدد الأخصائيين (الفسفوس، 2006).

الإرشاد المختصر والشامل:

دعا لازاروس السلوكيين إلى عمل معالجة قصيرة الأمد وشاملة، وأكد على أن "بشكل عملي أي كل معالج يمكن أن يكون مختصر، لكن هل يمكن أن يكون فعال ويحقق نتائج قوية؟"، ليكون العلاج قصير الأمد وشامل وفعال بنفس الوقت على المرشدين أن يختبرون ثمانية قضايا:

1- المشاعر المتضاربة أو المتناقضة.
2- السلوك المضطرب.
3- التشويهات.
4- نقص المعلومات.
5- الضغوط الشخصية والمتطلبات التكيفية.
6- الضغوط الخارجية وأثرها على الشخصية الحالية.
7- الخبرات المؤلمة الحادة.
8- الخلل البيولوجي (Cormer, 2001).

مفاهيم الإرشاد المختصر:

يقدم كوتتلور Kottlor (1997) خمسة مفاهيم أساسية يقوم عليها الإرشاد المختصر وهي:

1- أن يتمحور **المفهوم الأول** في الإرشاد المختصر حول التركيز على ما يمكن تحقيقه وفقًا لمعطيات شخصية العميل والبيئة المحيطة. وعلى هذا فالممارس تقع عليه مسؤولية توجيه المسترشد نحو ما يمكن تحقيقه والنجاح فيه بدلًا من ما لا يمكن تحقيقه والفشل فيه.

ويشير أنصار هذا العلاج إلى ذلك بمقولة "Solution talk" حديث الحل بدلًا من "Problem talk" حديث المشكلة. ومعنى ذلك أن عملية العلاج يجب أن توجه نحو الحل وكيفية الوصول إليه.

2- **المفهوم الثاني** يدور حول التأكيد على أن كل مشكلة لها استثناءات (هي الأوقات التي لا تظهر فيها المشكلة) يمكن تحويلها والتعامل معها على أنها حلول ممكنة للمشكلة. ويرى مؤسسي هذا النوع من الإرشاد أن المسترشدين يعتقدون خطأً أن المشكلات التي يعانون منها ملازمة لهم على الدوام بينما في الواقع تأثير المشكلة لا يستمر قويًا طوال الوقت بل إنه قد يتلاشى ثم يعاود. والمشكلة تكمن في أن المسترشدين لا يلاحظون تلاشي المشكلة من حياتهم بالقدر الذي يشعرون بتأثيرها متى عاودت. من هنا فملاحظة الممارس لتلك الاستثناءات يعتبر الخطوة الأولى نحو الوصول إلى الحلول الممكنة لمساعدة المسترشد وتقديم عملية المساعدة.

3- **المفهوم الثالث** الذي يرتكز عليه الإرشاد المختصر يقوم على فكرة كرة الثلج "Snow ball" بمعنى أن التغيير البسيط في حياة المسترشد يؤدي إلى نجاح أكبر وصولًا إلى الهدف النهائي وهو التوافق النفسي والاجتماعي.

مثال: الطالب الذي يعاني من التأخر الدراسي نتيجة لأنه يكره مادة الرياضيات لا يمكن للمرشد الطلابي أن يحقق الهدف النهائي وهو هنا التفوق الدراسي ما لم يسعى في البداية إلى إحداث بعض التغييرات البسيطة في حياة الطالب مثل: حث مدرس الرياضيات على تشجيع الطالب أمام زملاءه، إعطاءه دروسًا خصوصية في أوقات الفراغ بين الحصص الدراسية، إدماج الطالب في مجموعة صغيرة مع بعض الطلاب المتفوقين في مادة الرياضيات. مثل هذه التغييرات الصغيرة تؤدي إلى تغيير أكبر في حياة الطالب.

4- **المفهوم الرابع** يدور حول أهمية الاعتراف بأن لكل مسترشد قدرات (Strengths) يستطيع استخدامها للتغلب على ما يواجهه من صعوبات. وعلى هذا يجب على الممارس أن يعطي اهتمامًا كبيرًا نحو اكتشاف قدرات العميل وتجنب التركيز على مواطن الضعف فيه. إن التركيز على القدرات يزيد من ثقة العميل بنفسه ومن قدرته على الاعتماد عليها فترتفع روحه المعنوية ويكبر الأمل والتفاؤل داخله ويصبح متطلعًا للمستقبل ومتخلصًا من آثار الماضي.

5- يدور هذا المفهوم حول ضرورة صياغة أهداف المسترشد بصورة إيجابية Positive goals بدلًا من صياغتها بصورة سلبية Negative goals لأن هناك فرقًا شاسعًا بين النظر إلى نصف الكوب المليء بالماء وبين النظر إلى نصف الكوب الفارغ من الماء. إن الطريقة التي ينظر بها الإنسان إلى الأشياء هي التي توجه إمكاناته وقدراته وهي بمثابة الوقود الذي يتزود منه الإنسان بالطاقة.

ومن هنا كان على الممارس أن يساعد المسترشد على صياغة أهدافه بطريقة إيجابية من خلال سؤاله عما يود فعله وليس ما لا يود فعله. وهذا لأن المسترشدين يكتسبون القوة من خلال إنجاز الأهداف التي وضعوها لحل مشكلاتهم التي يواجهونها

مبادئ الإرشاد المختصر:

يعتمد الإرشاد المختصر على مقولة أن التغيير ممكن دائمًا وأن المشكلة لن تبقى عسيرة طوال الوقت حتى لو كانت تبدو للفرد على أنها ثابتة في وضعها "فلذلك يكون مهام المرشد المدرسي مساعدة المسترشد على تحديد الأوقات التي تكون فيها المشكلة أقل عسرًا، ويعتمد هذا الأسلوب البنّاء على النقاط الإيجابية لدى الفرد من أجل تحقيق النجاح، وخلال هذه العملية يتم تعزيز الثقة بالذات واحترامها وتزويد الفرد بمهارات حل المشكلات، يركز هذا الأسلوب على المستقبل وما يراد تحقيقه ويشجع الأفراد على الاعتقاد بأن التغير نحو الأفضل ممكن، ويتم التركيز على الحديث عن إيجاد الحلول عوضًا من الغوص في ماهية أسباب المشاكل.

عملية الإرشاد المختصر:

تشتمل عملية الإرشاد المختصر في صورتها المبسطة على: التشخيص، التعلم، التطبيق، ويتراوح عدد جلسات عملية الإرشاد المختصر بين 6-8 جلسات كل جلسة لا يزيد زمنها عن 45 دقيقة والمدة بين كل جلستين لا تزيد عن أسبوع.

أولا: الإعداد للعملية

أول إجراءات عملية الإرشاد المختصر هي الإعداد لها وأول خطوات الإعداد لها استعداد المرشد، ولابد من إعداد المرشد وتدريبه على مهارات وفنيات الإرشاد المختصر وفي نفس

الوقت يجب أن يكون المرشد مستعدًا لإجراء عملية الإرشاد المختصر مع المسترشدين، ومن الضروري أيضًا إعداد المسترشد لطريقه الإرشاد المختصر مع توافر اهتمامه وقبوله لها وإقباله عليها وتأكيد دوره ومسؤوليته فيها ولابد من إعداد ظروف العملية ومتطلباتها مثل المكان المناسب والوقت الكافي وتوفير الوسائل المطلوبة لإتمام العملية بنجاح (زهران، 2000)

ثانيا: العلاقة الإرشادية

يؤكد روبرت إليوت 1985 على أهمية العلاقات البينشخصية في عملية الإرشاد بصفة عامة وعملية الإرشاد المختصر بصفة خاصة، ويتطلب الإرشاد المختصر مهارات خاصة من جانب المرشد في إقامة العلاقة الإرشادية مع المسترشد، فعليه أن يظهر الاهتمام الشخصي بالمرشد وتعلمه للمهارة التي يتدرب عليها، ويظهر ذلك من خلال مناخ مناسب يميزه اتجاه صادق دافئ ودود حيث يتقبل كل مشاعر المسترشد وأفكاره وكأنها عادية لتشجيعه على الإفضاء ويشعره أنه وجد من يفهمه ويلمس مشكلته ويساعده على حلها. وينظر المرشد إلى المسترشد على أنه شخص عادي تعرض لمشكلة ويبحث عن المساعدة لتحقيق فهم أكثر ومهارة أكثر لكي يعيش حياة أفضل. ومن المهم أن يكون سلوك المدرب بمثابة نموذج للمهارات التي يدرب المسترشد عليها. وتتضح أهمية العلاقة الإرشادية من تأكيد أهميتها كمنبئ بنتائج عملية الإرشاد وخاصة كما يقيمها المسترشد ويجب أن يكون دور المسترشد إيجابيا ومتجاوبا ومنغمسا في عملية الإرشاد (مالينكروت، 1993).

ثالثا: المقابلة الإرشادية

وهي مقابلة تجمع بين المقابلة المقننة بأسئلة واستبيان للحصول على معلومات مطلوبة لعملية الإرشاد المختصر وبين المقابلة الحرة حيث تترك الحرية لتداعي أفكار المسترشد للحصول على معلومات يريد هو سردها وتوجه أسئلة حرة تلقائية حسب واقع الجلسة، وعلى المرشد بسبب اختصار زمن الإرشاد أن يكون سريعا نسبيًا في تقييم نقاط قوة ونقاط ضعف المسترشد وأن يكون إيجابيا في حفز المسترشد وتشجيعه في الوقت المناسب على الاسترسال في الكلام والكشف عن مشكلته وعن أسبابها؛ في ضوء خبرات حياته هو، ويستخدم لتحقيق ذلك الإيحاءات اللفظية والحركية، وعلى المرشد أن يكون نشطًا في تقديم الخدمة الإرشادية التي تركز على أهم بؤرة تهم المسترشد في حياته (إيفي، 1968)

رابعا: الجلسة الإرشادية

يستغرق الإرشاد المختصر عددًا محدودًا من الجلسات، ولذلك يجب أن تتوفر في هذه الجلسات كل مقومات الفعّالية والنجاح التي تتسم بها جلسة الإرشاد النفسي التقليدي مثل: الاستعداد للمساعدة، والألفة. وهناك العديد من الخصائص الضرورية في الجلسة الإرشادية مثل:

- **الإنصات والانتباه:** ويتضمن ذلك الاستماع إلى المتكلم والإصغاء له والانتباه إلى ما يقوله وإلى سلوكه بصفه عامة وهذا يقضي النظرة الفاحصة والتتبع البصري تعبيرًا عن التقبل المتبادل المبني على الثقة ويلاحظ أن الصمت في حالة الإصغاء والانتباه يعتبر بمثابة اتصال غير لفظي.
- **الكشف عن الذات:** ويتضمن المكاشفة والتعبير عن المشاعر والانفعالات وعدم تغليف الذات.
- **الحصول على المعلومات والمعارف:** والحقائق والمقترحات اللازمة لتعلم المهارات الضرورية لنجاح عملية الإرشاد.
- **الواقعية:** حيث يقرب المرشد المسترشد من الواقع حتى يتفاعل معه ويتجنب الاضطراب الانفعالي.
- **المواجهة:** حيث يواجه المسترشد ذاته ومشكلاته.
- **التقبل:** حيث يتقبل المرشد سلبيات المسترشد ويتقبل المسترشد إرشادات المرشد.
- **الأصالة:** حيث يؤكد المرشد ويحترم فردية المسترشد في الشعور بمشكلته والتعبير عنها.
- **الفورية:** حيث يقدم التعزيز فور تحقيق الاستجابة المطلوبة.
- **النظرة الإيجابية لمشكلة المسترشد:**حيث يؤكد المرشد للمسترشد أنه ليس الوحيد الذي يعاني من مثل مشكلته وأن لها حلولا متاحة بقدر إرادته وجهده لحلها.
- **التفسير:** ويتم عندما تتجمع المعلومات الكافية وعندما يصبح المسترشد مستعدًا عقليًا وانفعاليًا للمشاركة فيه وتقبله وتحمله ويصاغ التفسير بدقة وصدق وأمانة ويكون مبسطا وواضحا ومقنعا وفي مستوى فهم المسترشد وفي حدود خبراته ويتضمن تعليقات مركزة على المشكلة ويقدم في اللحظة النفسية الأمثل حتى يستخدمه المسترشد استخداما بناء

ويتناول التفسير المعلومات والأسباب والأعراض والسلوك والعلاقة الإرشادية والتفاعل الاجتماعي والمشاعر والأفكار والاتجاهات (إيفي،1974).

محاور التركيز في جلسات الإرشاد المختصر:

يحدد ألين إيفي وجيري أوثير 1978م ستة محاور للتركيز في جلسات الإرشاد المختصر وهي:

1- **الإرشاد المختصر المركز حول المرشد:** الذي يقدم المساعدة حيث يقود المرشد عملية الإرشاد ويكون العبء الأكبر عليه ويركز على الجوانب العقلية لدى المسترشد ويعتمد المسترشد على المرشد في التوصل إلى حل المشكلة.

2- **الإرشاد المختصر المركز حول المسترشد:** الذي يتلقى المساعدة حيث يركز على الإطار المرجعي الداخلي للمسترشد والذي يتمثل في الجانب المعرفي والجانب الوجداني والجانب المهاري وكيف يتصور المسترشد مشكلته.

3- **الإرشاد المختصر المركز حول أفراد آخرين:** يهمهم أمر المسترشد عندما يوجد في الأسرة أو في المدرسة أفراد يهمهم أمر المسترشد أو لهم صلة بمشكلته.

4- **الإرشاد المختصر المركز حول المرشد والمسترشد:** حيث يجمع بين المحورين الأول والثاني.

5- **الإرشاد المختصر المركز حول موضوع محدد:** مثل الدراسة والامتحان ومهارات الدراسة ومهارات الامتحان لعلاج المشكلات الراهنة.

6- الإرشاد المختصر المركز حول الثقافة والبيئة: حيث يعتمد على النظرة الثقافية للفرد وللمشكلة والعوامل البيئية المرتبطة بها والمؤثرة فيها.

خامسا: تحديد الأهداف

يجب أن يتم تحديد أهداف عملية الإرشاد المختصر وذلك في ضوء حاجة المسترشد إلى المساعدة في حل مشكلة محددة تحديدًا مباشرًا وبحيث يكون التركيز على المسترشد وعلى مشكلته ويتم تدريبه على المهارات المطلوبة في أقصر وقت ممكن (زهران، 2000)

يهدف الإرشاد المختصر إلى حصول المسترشد على أكبر فائدة إرشادية في كل وقت ويقتصر على حل المشكلات التي يساعد حلها في التوافق النفسي الشخصي المباشر عن طريق تيسير

الإرشاد والعلاج لأكبر عدد من المسترشدين وأقل عدد من الأخصائيين، حيث يقوم المرشد بتوضيح المشكلات وكشف دفاعات المسترشد وطرق حل المشكلات ومساعدة المسترشد حتى تمر الأزمة التي تعترض حياته الآن، ويعلمه كيف يحل مشكلاته مستقلًا مستقبلًا (سفيان، 2004).

استخدامات برامج الإرشاد المختصر:

تستخدم برامج الإرشاد المختصر في:

- الممارسة الآمنة لمهارات الإرشاد: حيث ييسر التدريب المختصر خبرة يتعلم فيها الفرد المهارات ويمارسها.
- تعلم الخبرة لمهارات محددة: ويكون هذا من خلال وضع الفرد في خبرة مبسطة وواضحة يندمج فيها اندماجا حقيقيا نشطا.
- تقديم نماذج استراتيجية مختصرة في إرشاد الصحة النفسية.
- حل المشكلات المؤقتة التي تعترض المسترشدين وتعوق أدائهم وتقلقهم.
- التدخل المبكر للتعامل مع مشكلات الشباب الجانح.
- المساندة عند الأزمات النفسية حيث يركز على مواجهة المشكلة الأساسية للأزمة النفسية والانفعالات المرتبطة بها حتى تمر الأزمة.
- حالات المسترشدين المعرضين للخطر وحالات الطلاب المعرضين للفشل وجعلهم أكثر قدرة على تحقيق الأهداف الشخصية والأكاديمية.
- حالات سوء المعاملة الجنسية: للتغلب على صدمة العدوان الجنسي.
- حالات الأزمات: حيث يكون الاضطراب حادًا أو يكون هناك تهديدًا مباشرًا للمسترشد حتى يتم السيطرة على الموقف في الوقت المناسب.
- حالات الطوارئ عند اكتشاف أمراض خطيرة.
- حالات المسترشد الصعب: الذي لا يعترف بمشكلاته ولا يتعاون حيث يتم التركيز على بناء التعاون وإلقاء الضوء على الخبرات غير الموفقة في الإرشاد أو العلاج السابق وتجنب المجادلات والتركيز على المكاسب وتوفير المساندة.

- حالات إصلاح المسجونين المطلق سراحهم والمودعين في إصلاحيات.
- حالات الطلاب المعاقين سلوكيا بهدف ضبط سلوكهم وذلك بتعليمهم السلوك السوي. (زهران،2000)

خطوات الإرشاد المختصر:

1- **الحديث بعيدًا عن المشكلة** (بهدف التعرف على المسترشد وكسر الجمود).

2- **التغيرات الملاحظة** في الفترة ما بين تحديد الموعد والاجتماع الفعلي.

3- **أفضل الآمال المرجوة من الجلسة**، حيث يتم استكشاف النتائج المرجوة من جلسات الإرشاد وتوضيح الأهداف ووضعها معًا وتقييم مدى وجود الدافعية والرغبة في العمل لدى المسترشد.

4- **المستقبل المرجو/ المفضل**: حيث يطلب المرشد من المسترشد أن يتصور كيف سيبدو مستقبله بدون المشكلة، إذ ذلك يمد المسترشد أكثر وعيًا بالتغيرات البسيطة التي تطرأ على حياته مما يزيد من دافعيته نحو تحقيق الهدف.

5- **الاستثناءات**: يساعد المرشد أن يلاحظ الأوقات التي تكون فيها المشكلة أقل عسرًا وأيضًا أن يلاحظ متى لا تحدث هذه المشكلة، إذ ذلك يساعد المرشد على استكشاف سلوكيات المسترشد التي تساهم في إيجاد مثل هذه الأوقات.

6- **التعايش مع المشكلة**: عندما يفشل المرشد في التعرف على الأوقات الخالية من المشاكل، يلجأ إلى استخدام أسئلة التعايش التي تظهر مراكز القوة الكامنة لدى المسترشد بحيث يدرك المسترشد أن مجرد قدرته على التعايش مع المشكلة حتى الآن هي مهارة بحد ذاتها، ويمكن بناء هذه القوى عبر الجلسات ليتمكن المسترشد من إيجاد أوقات خالية من المشكلة، وإذا لم يدرك المسترشد مثل هذه الأوقات، يلجأ المرشد إلى استخدام فنية أخرى.

7- **المقاييس**: المقاييس مفيدة جدًا من أجل ملاحظة التحسن في التعامل مع المشكلة، يطلب المرشد من المسترشد أن يقوم بتحديد موقعه الحالي على مقياس من (0) إلى (10) حيث أن رقم (0) هو أسوأ ما يمكن أن تكون عليه المشكلة، والرقم (10) هو تحقيق حدوث

المعجزة أو اختفاء المشكلة، ثم يطل بالمرشد منه أن يحدد المكان الذي يرغب في الوصول إليه، وأن يتخيل الخطوات التي يجب اتخاذها من أجل الوصول للهدف من المقاييس وهو مساعدة المسترشد على إدراك مراكز قوته والعمل بموجبها من أجل إحراز التقدم.

8- **تقديم التغذية الراجعة**: يساعد المرشد المسترشد أن يعطي تغذية راجعة إيجابية عن نفسه بنفسه من أجل مساعدته على الإحساس بعناصر القوة لديه، وقد أثبت العلاج المختصر فعاليته في التفاعل مع مشاكل المتزوجين، وفي الإرشاد الروحي، وفي إرشاد حالات العنف ضد المرأة وحالات أخرى عديدة (www.dual.diagnosis.org).

ويلخص ألين إيفي وجيري أوثير 1978م النموذج الأساسي للإرشاد المختصر في الإجراءات الآتية:

- **مقابلة أساسية**: مختصرة، لمدة 5-15 دقيقة يمكن أن تسجل على شريط فيديو وفيها يشجع المرشد المسترشد على تحديد مشكلته وأسبابها في ضوء خبرات حياته ومن واقع إطاره المرجعي الداخلي.
- **التدريب وتعلم الخبرة**: حيث تعد نماذج مبسطة للمهارات الرئيسية المطلوب التدرب عليها وتعلمها يقدمها المرشد أو خبير ماهر أو أستاذ متخصص كنموذج عملي لكل مهارة على حدة.
- **إعادة المقابلة**: حيث يتم إعادة إجراء المقابلة ويمكن أن يتم تسجيلها على شريط فيديو آخر ويشاهد المسترشد هذا الشريط مع المرشد وهنا تتاح فرصة ملاحظة الذات ومواجهتها والاستفادة من التغذية المرتدة (ألين إيفي، 1990) .

أساليب الإرشاد المختصر:

أولا: التصريف الانفعالي

يستخدم أسلوب التصريف الانفعالي بنجاح في الحالات التي تسببها مواقف صادمة حديثة مثل الحرب والحريق وإذا لم تصرف مثل هذه المواقف فقد تتطور إلى أعصاب، كما يركز هذا الأسلوب على إتاحة الفرصة للمسترشد حيث يحدث التنفيس والتفريغ الانفعالي .

ويهدف أسلوب التصريف الانفعالي على النحو التالي:

- تهيئة جو إرشادي مناسب لعملية التصريف الانفعالي .
- تفريغ الانفعالات وتصريف شحناتها النفسية عن طريق التعبير اللفظي حيث يستخدم المرشد وسائل متنوعة مثل طرح الأسئلة والتداعي الحر وغيرها .
- مساعدة المسترشد على التحدث عن مشكلاته بكل حرية وبدون عوائق .
- تعريف المسترشد عن ما تسفر عنه هذه العملية من أفكار مضطربة ومخاوف وحيل دفاعية لديه وتفسير ما يتم إخراجه.

ثانيًا: الشرح والتفسير

يقوم أسلوب الشرح والتفسير على مبادئ أساسية منها أن السلوك الانفعالي غير المقبول اجتماعيًا يجب أن يعدل عن طريق الفهم والبصيرة بشرحه وتفسيره كذلك فإن عملية شرح وتفسير السلوك الانفعالي تجعل الفرد أكثر وعيًا بتوتراته الانفعالية وصراعاته وتؤدي إلى الاستقرار والضبط الانفعالي .

ويهدف أسلوب الشرح والتفسير إلى إحداث تغير في بناء شخصية المسترشد وإلى تحقيق التوافق ويشترط لتحقيق ذلك أن يكون لدى المسترشد دافعية قوية لتحقيق ذلك .

ويسير أسلوب الشرح والتفسير على إقامة علاقة إرشادية جيدة بين المرشد والمسترشد وإلى جمع المعلومات المفصلة اللازمة لعملية الإرشاد وخاصة الأغراض والأسباب وظروف حياة المسترشد، ثم يتم شرح وتفسير الأسباب والأعراض للمسترشد في ضوء واقع حياته والظروف التي أدت إلى مشكلاته، حيث يكون الشرح والتفسير في ضوء معلومات المسترشد وبعد معرفة ما لديه من شرح وتفسير، ويكون في ألفاظ مختارة ودقيقة وواضحة ومؤثرة بطريقة يفهمها المسترشد ويشارك فيها حيث يفهم المسترشد خبراته الانفعالية وصراعاته ومشكلاته ويعترف بها ويتقبلها ويتصرف فيها ويعمل على حلها. ولذلك يصبح المسترشد أكثر بصيرة بمشكلاته وحيله الدفاعية وصراعاته الانفعالية وتصبح شخصيته أكثر توافقًا وتتحسن صحته النفسية.

ثالثًا: الإقناع المنطقي

يهدف هذا الأسلوب إلى تحديد أسباب السلوك المضطرب من أفكار ومعتقدات غير منطقية والتخلص منها بالإقناع المنطقي وإعادة المسترشد إلى التفكير الواقعي .

ويقوم أسلوب الإقناع المنطقي على أساس أن السلوك المضطرب سببه في كثير من الأحيان خبرات مثيرة صادمة تؤدي إلى تكوين معتقدات غير منطقية وأفكار خاطئة وأحيانًا أفكار خرافية حيث يقنع الفرد نفسه بهذه الأفكار في شكل حوار مع النفس ويعتنقها دون خلفية واعية فتؤدي إلى فهم خاطئ أو قصر نظر وجمود فكري .

ويسير أسلوب الإقناع المنطقي على دراسة المعتقدات والأفكار غير المنطقية والخاطئة والخرافية لدى المسترشد وإلقاء الضوء على نظام المعتقدات الذي يتضمن الأفكار غير المعقولة لدى المسترشد، التي تكونت نتيجة مروره بالخبرة المثيرة أو الصادمة، وكانت نتيجتها الانفعالية اضطرابًا سلوكيًا، حيث يتبع ذلك تغيير المعتقدات والأفكار غير المنطقية ويصححها بالإقناع المنطقي للمسترشد، ومن ثم دراسة خبرة المسترشد وظروفها وملابساتها، وذلك ضمن دراسة الحالة بشكل عام، ومن ثم تبني المسترشد لأفكار ومعتقدات جديدة منطقية ومعقولة وفلسفة جديدة للحياة أساسها السلوك السوي المتوافق مع الواقع.

الفصل الثالث عشر

الإرشاد المتمركز حول الحل

Therapy The solution-focused

ويشتمل على النقاط التالية:

- العلاقة بين المرشد المدرسي والمسترشد
- تكنيكات مهمة في الإرشاد المركز حول الحل

الفصل الثالث عشر

الإرشاد المتمركز حول الحل

Therapy The solution-focused

مقدمة:

يعتبر هذا الأسلوب الإرشادي من أحدث الأساليب الإرشادية المختصرة، إذ تعود نشأته إلى أوائل الثمانينات من القرن العشرين على يد مؤسسه ستفدي شازر Steve de Shazer العالِم الأمريكي رئيس مركز العلاج الأسري بمدينة ميلواكي بولاية ويسكنس الأمريكية. وعلى الرغم من حداثة النشأة فإن تطبيقاته العملية وإسهامات الباحثين حول التقنيات التي يقدمها ومدى ملاءمتها في التعامل مع الفئات الاجتماعية المختلفة تعتبر دليلًا على انتشاره (Murphy، 1997).

وعلى خلاف الأساليب الإرشادية الأخرى، فإن هذا الأسلوب الإرشادي لا يستغرق في البحث عن الأعراض المرضية ولا عن العوامل التي ساهمت في نشأتها بقدر ما يتوجه مباشرة إلى الحلول التي تساهم في القضاء على المشكلة أو التخفيف من حدتها أو التكيف مع إفرازاتها. ومن هنا فإنه إرشاد موجه ومباشر نحو الهدف النهائي الذي يسعى له المسترشد وهو الوصول إلى التوافق النفسي والاجتماعي مع الذات ومع البيئة المحيطة.

ويمكن الإشارة إلى بعض العوامل التي ساهمت في نشأة وتطور وشيوع استخدام العلاج المختصر:

1- قلة عدد المختصين في مجال مهن المساعدة الإنسانية وعدم توفر الخبرة الكافية لدى البعض منهم.

2- ازدياد حجم ونوعية المشكلات الإنسانية التي يعاني منها الأفراد والجماعات والمجتمعات الإنسانية نتيجة للتحولات الاجتماعية والاقتصادية والتقنية المتسارعة والتي ساهمت في التأثير على نمط المعيشة وأنماط السلوك الإنساني.

3- قلة عدد المؤسسات المجتمعية التي يتم من خلالها تقديم أوجه الرعاية الاجتماعية.

4- نمط الحياة المتسارع والذي أصبح سمة هذا العصر فنجد معظم الأفراد ينشغلون بأمور حياتهم إلى الحد الذي لا يتيح لهم الدخول في علاقات علاجية طويلة الأمد وهو ما يميز الأساليب العلاجية التقليدية (Lieberman, 1979).

العلاقة بين المرشد المدرسي والمسترشد:

يقوم المرشد المدرسي المستخدم لأسلوب العلاج المتمركز حول الحل بدور فاعل ونشيط ويبذل جهدًا أكبر مقارنة بالأساليب العلاجية الأخرى. ويتمحور الدور الأكبر للمرشد المدرسي حول مساعدة المسترشد في تحديد الأهداف العلاجية والمحافظة على تركيزه في إنجاز تلك الأهداف (O'Hanlon& 1995 Weiner-Davis,).

ومن المهارات التي يجب على المعالج أن يكتسبها في علاقته مع المسترشدين ما يلي:

1- **التعاطف والمشاركة الوجدانية** Empathy: وفيها يظهر اهتمام المعالج بالمسترشد من خلال فهمه لمشكلته وتقديره لمشاعره والمعاناة التي يشعر بها.
مثال: المرشد: أقدر مشاعر الألم التي تشعر بها الآن وأعلم مقدار المعاناة التي تمر بها.

2- **الاستعداد لمناقشة كل شيء وأي شيء يود المسترشد مناقشته** Readiness to discuss everything ولكن هذا الأمر لا يعني بالضرورة أن المرشد يستطيع أن يعالج كل مشكلات المسترشد أو أن لديه إجابة لكل سؤال أو استفسار يطرحه المسترشد بل يعني أن المرشد لديه استعداد لبذل الجهد في محاولة مساعدة المسترشد.

3- **الهدوء ورباطة الجأش** Composure: وتعني أن يكون المرشد مرتاحًا من علاقته بالمسترشد بغض النظر عن اعتقاداته وآراءه الشخصية وبغض النظر عن الفوارق الاجتماعية أو الاقتصادية. فالمسترشد في نهاية المطاف إنسان يجب احترامه والاهتمام به. والهدوء هنا يجعل المعالج قادرًا على التركيز في كل ما يقوله أو يشعر به المسترشد.

4- **التشجيع** encouragement: وهو الإيمان الكامل بأن لكل مسترشد قدرات وإمكانيات يستطيع استثمارها إلى أقصى حد من أجل التغلب على المشكلات التي تعوق تكيفه النفسي والاجتماعي. وقيام المرشد بتشجيع المسترشد على تحمل المسؤولية يكسب الأخير الثقة بذاته وبقدراته كما أن ذلك يسهل عملية تقديم المساعدة.

5- **الهدفيه** Purposefulness: وتعني أن يكون المرشد هادفًا في عمله، فلكل نشاط يقوم به هدف وغاية يسعى إلى تحقيقها وتخدم مصالح مسترشديه. كما يجب عليه أن يسعى إلى توضيح ذلك للمسترشدين الذين يتعامل معهم. وكلما كانت تلك الأهداف واضحة لدى المرشد والمسترشد كلما كان ذلك أدعى لأن تصبح عملية المساعدة أكثر كفاءة وفاعلية.

وعلى هذا فالعلاقة المهنية بين كل من المرشد والمسترشد هي علاقة تبادلية (Reciprocal) بمعنى أن المرشد لا يفرض على المسترشد أهدافا محددة ويجبره على تبنيها، كما أن المسترشد ينظر إلى المرشد كشخص مقبول ومتفهم ويمكن الاعتماد عليه (Aguilera& Messick, 1986). وهذا النوع من العلاقة مهم لإنجاز الأهداف العلاجية وإتمام عملية التدخل المهني.

ويمكن لنا أن ننظر إلى طبيعة العلاقة المهنية التي تربط المرشد بالمسترشد في العلاج المختصر من خلال معرفة طبيعة المسترشدين.

يقدم كل من شازر وفسج وآخرو de Shazer & Fisch et al تصنيفا للمسترشدين يقسمهم إلى ثلاثة أنواع:

1- **المسترشد الزائر** Visitor: وهو المسترشد الذي لا يرغب في العلاج ولا يفعل شيئًا تجاه المشكلة التي يعاني منها. ومثال ذلك الطالب الذي يرغم على مقابلة المرشد الطلابي من قبل مدير المدرسة.

2- **المسترشد كثير الشكوى** Complainant: وهو المسترشد الذي يعترف بوجود المشكلة وتأثيرها عليه ولكنه لا يرغب في عمل أي شيء لمواجهتها أو التصدي لها.

3- **المسترشد الزبون** Customer: وهو المسترشد الذي يعترف بوجود المشكلة ويرغب في حلها ولديه الاستعداد الكامل للتعاون مع المرشد في حلها.

والسؤال المهني الذي يفرض نفسه هنا هو كيف تواجه كل نوعية من المسترشدين باستخدام الإرشاد المختصر؟ وللإجابة على هذا السؤال يطرح Murphy (1997) عددًا من المهارات التي يمكن أن تساعد المرشد المدرسي ومنها ما يلي:

1- فيما يتعلق بنوع المسترشد:

المسترشد الزائر: والذي يتصف بما يلي:

- لا يدرك المشكلة ويراها مرتبطة بشخص آخر.
- يأتي إلى العلاج مرغمًا.
- ليس لديه التزام في العملية العلاجية.

ويكون التعامل معه كما يلي:

- الامتناع عن الاقتراحات التي تتضمن أفعال.
- تقدير الموقف ووجهة النظر التي يتبناها المسترشد.
- مدح الجوانب الإيجابية في موقفه.
- نقاش المسترشد في المشكلة والأهداف بطريقة ذات معنى.
- ناقش مع المسترشد مواضيع محببة مثل هواياته.

2-المسترشد كثير الشكوى: والذي يتصف بما يلي

- يعترف بالمشكلة وتأثيرها ولكن لا يرغب في المساعدة على حلها.
- يرى نفسه عاجزًا عن حل مشاكله.
- يرى أن مسؤولية حل مشاكله تقع على غيره.

ويكون التعامل معه كما يلي:

- الامتناع عن الاقتراحات التي تتضمن أفعال.
- استمع وقدم المديح.
- قدم أسئلة وتوجيهات بأسلوب غير مباشر.
- حاول مع المسترشد الوصول إلى حلول عن طريق الوصف الذهني.
- أجعل المسترشد يتأمل في واقعه ويلاحظ الأحداث التي تدور حوله.

3-المسترشد الزبون: والذي يتصف بما يلي

- يعترف بوجود المشكلة ويرغب في حلها.
- عنصر فاعل في عملية المساعدة.

ويكون التعامل معه كما يلي:

- اقترح مهام تتضمن أفعال.

- اكتشف واستخدم الأفكار التي يحضرها المسترشد معه أثناء المقابلة.
- الاتصال بالمسترشد وإطلاعه على التقدم الذي حصل.
- حاول أن تجعل المسترشد متصلًا بعملية المساعدة ومشاركا في كل مهامها.

تكنيكات مهمة في الإرشاد المركز حول الحل:

إن التكنيكيات التي يقدمها المتمركز حول الحل هي وسائل تعتمد بدرجة كبيرة على مهارة المرشد وعلى مدى استجابة المسترشد أثناء عملية المساعدة. ومع عرضنا لهذه التكنيكيات يظل هناك تساؤلًا حول مدى ملائمة تطبيقها في المجتمعات العربية حيث أنها نشأت وتطورت وتم تطبيقها فأثبتت فاعلية في المجتمعات الغربية. وهذا لأن المشكلات الإنسانية وإن تشابهت الأسماء يظل التراث الثقافي والاجتماعي عاملًا مؤثرًا في الجانب التطبيقي فلكل مجتمع خصوصيته الثقافية والاجتماعية. ومن هذه التكنيكيات ما يلي:

أولا: إعادة التشكيل Reframing

وهو أسلوب يستخدم من أجل مساعدة المسترشدين على تفهم مواقفهم وصياغة أهداف العميل العلاجية.

مثال:

الطالب : لا أريد أن يوقفني المعلم أمام التلاميذ لأنني لم أقم بحل الواجب؟ (هدف سلبي). هذا الطالب صاغ هدفه بطريقة سلبية تجعله لا يتقدم في العملية العلاجية والسبب أنه ربط الإيقاف في الفصل بعملية أنه لم يقم بحل الواجب. وهنا على المرشد مساعدة الطالب في تغيير هذا الهدف السلبي إلى هدف إيجابي كالآتي:

المرشد : كيف يمكن للمعلم أن لا يوقفك أمام الطلبة ؟

الطالب : إذا قمت بحل الواجب فإن المعلم لن يوقفني أمام الطلبة.

ثانيا: السؤال المعجزة Miracle Question

إن الهدف الرئيسي من هذا التكنيك هو البحث عن الاستثناءات التي يمكن أن تقود المسترشد إلى عملية المساعدة. ولقد قدم de Shazer, 1988 صيغة لهذا التكنيك كما يلي:

المرشد : تخيل أنك قمت من النوم في الصباح وقد انتهت المشكلة التي تواجهك. ما الذي يمكن أن يتغير في حياتك ؟

من خلال إجابة المسترشد حول هذا الافتراض يمكن للمرشد أن يبحث عن الحلول وفقًا لما يراه المسترشد ثم يقوم بمناقشة المسترشد حول إمكانية تطبيق تلك الحلول. ولعل من الأمور التي تؤكد ضرورة تعديل الأساليب العلاجية بما يتوافق مع البيئة، وتعديل بعض المسميات المرتبطة بتلك الأساليب والتكنيكيات العلاجية؛ مثل السؤال المعجزة لعدم توافق ذلك مع المعطيات الاخلاقية واقترح أن يسمى سؤال الحلم (Dream Question) فإن ذلك أدعى للقبول لدى الأفراد في المجتمع العربي.

ثالثا: أسئلة " ماذا بعد ؟ " What else questions

إن الهدف من هذه الأسئلة هو زيادة وتعزيز فرصة المسترشدين في أن يجدوا الحلول الممكنة للمشكلات التي يواجهونها.

مثال:

المسترشد: أريد أن أتخلص من كل المشكلات التي أعاني منها.

المسترشد: ماذا بعد أن تتخلص من كل المشكلات، ما الذي يمكن أن يتغير في حياتك؟

رابعا: خريطة العقل Mind mapping

إن هذا التكنيك العلاجي ما هو إلا رسم خريطة للأفكار التي تقود وتوجه المسترشدين وتصبغ سلوكهم ومشاعرهم. ولكي يستخدمه المرشد المدرسي فإن عليه أن يقوم باستدعاء سلوك المسترشد الإيجابي مهما كان صغيرًا وتعزيز ذلك السلوك في حياة المسترشد ومطالبته بعمل المزيد منه. هذا السلوك سوف يعمل بمثابة الخارطة التي سوف تقود المسترشد وترشده إلى الوصول إلى النجاح في العملية العلاجية وفيما يحقق أهدافها.

خامسا: توجيه النجاح Cheer Leading

يعرف كوتلر (Kottler,1997) هذا التكنيك بأنه مساندة وتشجيع نجاح المسترشد مـن خـلال إسـماع المسترشـد كلـمات المـدح والثنـاء. فالمسترشـدين يحبـون مـن يثنـي عـلى مـا يقـدمون أو

ما يقومون به من أفعال. وذلك إن حدث يمنحهم الثقة بالنفس ويعتبر بمثابة الوقود الذي يدفعهم للمشاركة الفاعلة في عملية المساعدة. ويمكن للمرشد أن يظهر هذا التكنيك من خلال:

1- رفع مستوى الصدق أثناء الحوار ليري المسترشد كيف أن عملية المساعدة تتقدم.

2- التعبير للمسترشد عن السرور عندما يقوم بمحاولة جادة للوصول إلى حل للمشكلة.

3- إظهار الإعجاب بما يقدمه المسترشد من تفكير بناء ورشيد وناضج في المشكلة التي يواجهها.

مثال:

المرشد: حقيقة فعلت ذلك !!

المرشد: أنا بالفعل معجب بما قمت به !!

المرشد: ما قمت به يستحق التقدير والاحترام !!

سادسا: المقياس Scaling

هذا التكنيك يهدف إلى مراقبة التحسن الذي يطرأ على الحالة من مقابلة إلى أخرى أثناء العملية الإرشادية، ويتم ذلك من خلال الطلب من المسترشد أن يحدد على مقياس يبدأ من صفر إلى 10 بحيث أن الصفر يعني أنه لا يوجد تقدم أو تحسن في حل المشكلة بينما يعني رقم 10 أن المشكلة تمامًا انتهت وتم التوصل إلى حل لها. وعندما يختار المسترشد رقمًا بين طرفي المقياس يقوم المرشد بسؤاله عن سبب اختيار الرقم وعن مقدار التحسن الذي طرأ على الحالة.

فمثلًا عندما يختار المرشد في المقابلة الأولى صفر وفي المقابلة الثانية يختار الرقم 4 يتم مساءلة المسترشد عما حدث من تقدم وما هي الأفعال والمهام التي قام بها في مواجهة المشكلة التي يعاني منها. ثم عندما يذكر المسترشد بعضًا من تلك الأفعال التي ساهمت في عملية التغيير يطالبه المرشد بالاستمرار في فعل ذلك حتى تستمر حالة التغيير وصولًا إلى الأهداف العلاجية.

الفصل الرابع عشر

الإرشاد المتمركز حول المسترشد

ويشتمل على النقاط التالية:

- أهمية نظرية الذات في الإرشاد
- استخدام النظرية في الإرشاد
- هدف الإرشاد في العلاج المتمركز حول المسترشد
- دور المرشد في الإرشاد المتمركز حول المسترشد
- بداية العلاج
- سير العلاج
- العلاقة الإرشادية
- مقاومة المسترشد
- شروط العلاقة الإرشادية
- مفهوم الاتصال من وجهة نظر العلاج المتمركز حول المسترشد
- خطوات الاتصال الفعّال
- التواصل اللفظي في المقابلة الإرشادية
- التواصل غير اللفظي في المقابلة الإرشادية
- فنيات الاتصال في المقابلة الإرشادية
- أمثلـــة

الفصل الرابع عشر

الإرشاد المتمركز حول المسترشد

المقدمة:

تقوم فلسفة نظرية الذات على الإيمان بأهمية الفرد مهما كانت مشكلاته؛ فلديه عناصر طيبة تساعده على حل مشكلاته، وتقرير مصيره بنفسه. فإن الفلسفة الأساسية هنا للمرشد هي احترام الفرد وأهليته والعمل على توجه الذات توجيها صحيحًا ليكون جديرًا بالاحترام.

إن مؤسس نظرية الذات السيكولوجي المعاصر كارل روجرز، حيث اعتبرت نظريته هذه من النظريات المهمة في الإرشاد والعلاج النفسي، وقد اعتبرت من النظريات المتمركزة حول المسترشد. وقد سميت هذه النظرية بأسماء عديدة؛ مثل: النظرية اللامباشرة، النظرية الشخصية.

والذي جعل روجرز يتوجه إلى هذه النظرية هو عدم اقتناعه بعلم الطب النفسي لعدم اعتبار ما يجول في نفس المسترشد من أفكار وشعور.

وروجرز هو مؤسس نظرية الذات والتي تعتبر من اهم النظريات في الإرشاد والعلاج النفسي، وهي من النظريات المتمركزة حول المسترشد، ويركز على الجانب الوجداني التعاطفي للمسترشد، بحيث توصل له الارشاد بطريقة غير مباشرة، وتستخدم بالعادة لتتلاءم هذه الاستراتيجيات مع الأفراد الذين يواجهون صعوبات في التعبير عن مشاعرهم وإقامة علاقات جيدة مع عائلاتهم وأصدقائهم، لأنها تحتوي على تطوير العلاقات العاطفية، وتعتبر استراتيجية الاستماع والاستجابة أساسًا للعلاقة الإرشادية، والتي تهدف إلى تطوير مفهوم الذات لدى المسترشد، فعندما يتمكن المسترشد من إقامة علاقة صادقة وذات معنى مع المرشد، فإنه سيتخلص من الصعوبات التي تواجهه في إقامة علاقات تفاعلية مع الآخرين، حيث تبدأ هذه المهارة بالتطور من شخص لآخر.

أهمية نظرية الذات في الإرشاد:

ترى هذه النظرية أن الذات تتكون وتتحقق من خلال النمو الايجابي وتتمثل في بعض العناصر مثل صفات الفرد وقدراته والمفاهيم التي يكونها بداخله نحو ذاته والآخرين والبيئة الاجتماعية التي يعيش فيها وكذلك عن خبراته وعن الناس المحيطين به، وهي تمثل صورة الفرد وجوهره وحيويته ولذا فإن فهم الإنسان لذاته له أثر كبير في سلوكه من حيث السواء أو الانحراف، وتعاون المسترشد مع المرشد أمر أساسي في نجاح عملية الإرشاد فلابد من فهم ذات المسترشد (المسترشد) كما يتصورها بنفسه ولذلك فإنه من المهم دراسة خبرات الفرد وتجاربه وتصوراته عن نفسه والآخرين من حوله.

ويمكن تعريف الذات بشكل اخر: أنها تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات يبلوره الفرد ويعده تعريفا نفسيا لذاته. ويتكون مفهوم الذات من افكار الفرد الذاتية المنسقة محددة الابعاد عن العناصر المختلفة لكينونته الداخلية والخارجية

من هنا تبين ان الذات تتكون من عدة عناصر وتشمل:

1- **الذات الواقعية:** هي مركز مفهوم الذات التي تعكس الصورة الحقيقية للفرد دون مبالغات وهي تعتبر قلب أو مركز مفهوم الذات (أي ما يكون عليه الفرد فعلا).

2- **الذات المدركة:** وهي كيفية رؤية الفرد لذاته وتنتج من خلال التفاعلات مع الآخرين والبيئة، وهي المدركات والتصورات التي تحدد خصائص الذات والتي تعكس اجرائيًا وصف الفرد لذاته سواء كان من خلال المبالغة في فهم الذات أو الإنقاص من قيمة الذات.

3- **الذات المثالية:** وهي الذات التي يرغب أن يكون عليها الفرد.

4- **الذات الجسمانية:** وهي الذات التي تحدد نمو أجهزة الجسم ووظائفه وراثيًا من نمو الجنين وحتى وقت البلوغ، والتي تهدف إلى نمو الكائن الحي والدفاع عنه والمساهمة في اسناده وتطويره.

5- **الذات الاجتماعية:** وهي الذات التي يعتقد الفرد أن الآخرين يرونه عليها والتي يتمثلها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي مع الاخر ينتزعه التحقيق: وهي ميل طبيعي لدى الفرد يدفعه إلى تطوير جميع قدراته بأساليب تهدف إلى الحفاظ على وجودها وتعزيزه.

ويمكن تحديد جوانب اهتمامات هذه النظرية من خلال التالي:

- إن الفرد يعيش في عالم متغير يدركه حيث يعتبره مركزه ومحوره، ويتوقف تفاعل هذا الفرد مع العالم الخارجي وفقًا لخبرته وإدراكه له لما يمثل الواقع لديه.
- أن يكون تفاعل الفرد واستجابته تتم من خلال ما يحيط به بشكل كلي ومنظم.
- أن الأساليب السلوكية التي يختارها الفرد تكون متوافقة مع مفهوم الذات لديه، لذا فإن توافقه النفسي يتم عندما يتمكن الفرد من استيعاب جميع خبراته الحية والعقلية وإعطائها معنى يتلاءم ويتناسق مع مفهوم الذات لديه.
- أن سوء التوافق والتوتر النفسي ينتج عندما يفشل الفرد في استيعاب وتنظيم الخبرات الحسية العقلية التي يمر بها.
- أن الخبرات التي لا تتوافق مع مكونات ذات الفرد تعتبر مهددة لكيانها، فعندما تواجه الذات مثل هذه الخبرات تزداد تماسكًا وتنظيمًا للمحافظة على هذا الكيان.
- أن الخبرات المتوافقة مع الذات يتفحصها الفرد ثم يستوعبها، وتعمل الذات على احتوائها، وبالتالي تزيد من قدرة الفرد على تفهم الآخرين وتقبلهم كأفراد مستقلين.
- أن ازدياد الاستيعاب الواعي لخبرات الفرد يساعده على تصحيح بعض المفاهيم الخاطئة التي يتم استيعابها بشكل خاطئ وتؤدي إلى تكوين منهج أو سلوك خاطئ لدى الفرد.

استخدام النظرية في الإرشاد:

لقد نجحت نظرية التمركز حول المسترشد نجاحًا كبيرًا، خصوصًا في طريقة خدمة الفرد كأحد طرق الإرشاد، الأمر الذي يجعل المرشد يعتمد عليها اعتمادًا واضحًا أثناء عملية الإرشاد مع الأفراد. وانطلاقًا من هذه النظرية ينبغي على من يقوم بعملية الإرشاد إعطاء أهمية خاصة للفرد، وتمكينه من الأداء بكل ما من شأنه العودة بالنفع على عملية الإرشاد. فلابد للمرشد من سماع التاريخ الاجتماعي للحالة بقدر ما يستطيع الفرد تذكره والإفصاح عنه في الوقت الحاضر. كما أن النظرية يمكن استخدامها في الإرشاد الأسري، إذ أنه عن طريق تعليم الآباء والأمهات بعض المهارات التي تدعو إليها هذه النظرية يستطيعون التعامل مع أبنائهم وبناتهم في التغلب على بعض المشكلات الأسرية خصوصًا وأن المرشدين بدأوا

يزيدون من اهتمامهم بالأسرة كوحدة اجتماعية يجب إعطاؤها أهمية بالغة. هذه النظرية قد بنى عليها نظرية تعتمد على جانب واحد أو وجهة نظر واحدة في طبيعة البشر. وقد ثبت من خلال الممارسة أن العديد من المشكلات الاجتماعية لا يمكن حلها من خلال التركيز على عنصر واحد هو الفرد. كما أن النظرية لم ترتكز على الشعور الباطني والذي ثبت من خلال الممارسة الأهمية البالغة التي بلغها في عملية العلاج.

هدف الإرشاد في العلاج المتمركز حول المسترشد:

توفير جو يسهل على المسترشد تحقيق ذاته لأن الفرد يميل بالفطرة نحو تحقيق الذات ويتم ذلك عن طريق العلاقة الإرشادية والتي هي جوهر العلاج بنظرية الذات، إذ من شأنها ان تشجع المسترشد على النمو السليم الايجابي وهي قائمة على احترام الفرد كفرد، وتتعامل مع حياة المسترشد الداخلية ومفاهيمه ومشاعره ووجهات نظره ومعتقداته وقيمة وآماله وتطلعاته ومخاوفه، ووضع الشروط التي تمكن المسترشد من البحث عن نفسه وأن يشعر أنه حر وإدراكه للذوات الخاصة به والعمل على الموازنة بينها مما يحقق له النمو الايجابي المتوقع، والعمل على توفير الظروف المناسبة له لكي يكتشف نفسه.

دور المرشد في الإرشاد المتمركز حول المسترشد:

ينبع دور المرشد في العلاقة الإرشادية: (الزيود، 1998)

- المرحلة الأولى: تكون مهمة المرشد تنحصر في خلق جو من المودة والتعاون والتقبل والتوضيح.
- المرحلة الثانية: وظيفة المرشد هي عكس مشاعر المسترشد وتجنب التهديد.
- المرحلة الثالثة: توفير مدى واسع من أنواع السلوك لتوضيح الاتجاهات الأساسية، لذلك يقوم المرشد بإتباع مجموعة من المعطيات، لتكوين صورة عن المسترشد، وذلك كي يدرك المشكلة كما يراها المسترشد.

بداية العلاج:

قد يفتتح المرشد الجلسة الأولى بقوله: "هذه أولى جلساتنا معا، أتمنى أن نستغل هذه

الساعة لمعرفة بعضنا البعض بشكل أفضل، وكي يفهم أحدنا الآخر بطريقة مجدية." لا يريد المرشد هنا أن يركز على مفهوم هنا-الآن فقط بل يريد أن يوضح للمسترشد أيضًا فكرة أن العلاقة هي عملية العلاج، فهو يظهر من خلال كلماته هذه أنه مهتم بأمر المسترشد كإنسان وليس فقط يركز على أنه شخص صاحب مشكلة، وأن عليه أن يحل مشكلته له، هذه هي الخطوة الأولى التي يحاول من خلالها المرشد أن يتواصل مع المسترشد عبر موقف ينم عن اهتمام ورعاية حقيقيين وأصيلين، اتجاه العلاج بعد ذلك يحدده ويقرره المسترشد.

سير العلاج:

الإجراء الوحيد في النظرية المتمركزة حول الفرد هو إقامة علاقة إرشادية تيسر وتسهل العملية الإرشادية، مناخ يحفز ويدفع نحو التغيير والنمو بالنسبة للمشاركين.

استراتيجية النظرية هي التواصل بين المرشد والمسترشد من خلال مواقف ونوايا المرشد وخاصة تلك الضرورية للعلاج الفعّال، ألا وهي الأصالة والتطابق، القبول والاتجاه الإيجابي غير المشروط، والتفهم المتعاطف العميق.

العلاقة الإرشادية:

هي الأسلوب الأساسي في نظرية روجرز، وتعني علاقة شخصية مهنية بين مرشد يمتلك المهارة والقدرة الإرشادية ومسترشد يسعى للاستفادة من المهارة الإرشادية للمرشد.

هذه العلاقة محكومة بضوابط وشروط إذا توفرت فيها ساعدت المسترشد على تحقيق الذات وهي ثلاث شروط ترتبط بشكل مباشر مع اتجاهات وغاية المرشد، والتي يجب أن تكون حاضرة ومتصلة ضمن العلاقة ما إذا كان المرشد يسعى لإيجاد جو محفز للنمو المسترشد. وبما أن هذه الشروط الثلاثة تعتبر ضرورية وكافية لوجود علاقة علاجية نفسية فعّالة، فإنها تستحق اهتمامًا خاصًا. وقبل البدء في بناء العلاقة الإرشادية لابد من التعرف على الظروف المؤثرة في هذه العلاقة الإرشادية، وقد تظهر هذه الظروف بصورة واضحة، ولكن إذا لم يتم أخذها بالحسبان فإنها تؤدي إلى إضعاف هذه العلاقة التي تهدف إلى مساعدة المسترشد.

أولا: الاتصال الأولي Initial Contact

- يستخدم مفهوم المقابلة لوصف الجلسات الأولى أو الثانية، وذلك لأن هذه الجلسات تلعب دورًا مهمًا في جمع المعلومات.
- دائمًا يشعر المسترشد بالارتباك والقلق في بداية الجلسة الاسترشادية بغض النظر من بدأ الجلسة، ويخاف المرشد أن لا يعمل بالشكل المطلوب، ويخاف المسترشد من أن لا يكون مقبولاً، كما أنه يخاف من أن يقول شيئًا خاطئًا.
- يجب على الطرفين تحديد وقت ملائم للمقابلة، كما أنه على المرشد أن يحدد الأولويات للموقف الإرشادي، وتحديد مدى أهميتها، ويجب عليه تحديد برنامج زمني معين، ويجب على المرشد أن يظهر الرغبة الكاملة لمساعدة المسترشد.

بعض الأمور التي على المرشد أخذها بعين الاعتبار عند ترتيب المواعيد:

1- حدد موعدا مناسبا للمقابلة، وتجنب استخدام كلمات مثل (لاحقًا، والأسبوع القادم، وحالا)، استبدلها بمواعيد محددة.
2- اخبر المسترشد أنك تود رؤيته ومقابلته عند توفر الوقت الكافي والمناسب عند كليكما.
3- قدم التعزيز المناسب للمسترشد في بداية الجلسة الاسترشادية (الجلسة الأولى)، مثل أنا مسرور جدًا لأنك طلبت مساعدتي بخصوص هذا الموضوع.

ثانيا: الفترة الزمنية Duration

يمكن أن تتطلب العلاقة الإرشادية جلسة واحدة أو عدة جلسات، وهذا يعتمد على عدة أمور:

- طبيعة العلاقة الإرشادية (سواء كانت تطوعية أم إجبارية).
- طبيعة المشكلة (سواء كانت قصيرة الامد أو طويلة الامد، ومدى سهولة تعريفها وتحليلها وقبولها. وهل هي أزمة، أم وقائية، أم تنموية).
- الموقف الذي تنشأ فيه العلاقة (سواء كان مركز ارشادي، أو مركز خدمات إنسانية، أو مكان عمل عادي).
- في حالات كثيرة لا يمكن تحديد الفترة الزمنية التي تتطلبها العملية الإرشادية، إلا بعد

تعريف المشكلة وتحديدها. وعادة ما يتم في الجلسات الأولية بناء الصلة وتأسيس الثقة بين الطرفين، وتعريف وتحديد المشكلة.

ثالثا: الطلبات والنماذج Applications and Forms

إذا كان تقديم الطلبات ضروريًا فمن الافضل الطلب من المسترشد إكمال تعبئة النماذج في بداية الجلسة الإرشادية، ومساعدته في تعبئتها.

رابعا: التسهيلات Facilities

بالإضافة لتوفير الدعم والثقة يجب كذلك الاهتمام بمكان الجلسة، مثلًا المواقع المفتوحة أو المكاتب المشغولة بالناس، قد لا تجعل المسترشد يعبر عن اهتماماته بشكل جيد، وإعداد وتجهيز المكان بشكل مناسب.

خامسا: التوقيت الزمني Timing

حاول عمل جدول زمني للمواعيد باستثناء الجلسات الطارئة، فمن الأمور السيئة للمسترشد أن يرتبك، وأن تكون مشغولًا، دعه يشعر بأنك مهتم به عن طريق رفض المكالمات الهاتفية، ومنع أي مقاطعة بأي شكل.

سادسا: الاحتفاظ بالسجلات Record Keeping

عند الرغبة باستخدام أشرطة التسجيل أو السجلات المكتوبة حاول شرح الهدف منها، ثم أخبره من سيطلع عليها.

سابعا: الطرف الثالث Third Party

احيانًا قد يحضر المسترشد معه بعض الأشخاص مثل صديق ما أو قريب ما أو شخص يساعده على التفسير والشرح إلى المقابلة، ويمكن للمرشد تحديد ما إذا كان من المناسب حضور أي من هؤلاء عاملاً مساعدًا أم لا لحضور الجلسة الإرشادية.

خطوات مرحلة تكوين العلاقة:

1- المرحلة الأولى: البداية (الدخول في الجلسة) Initiation/Entry

- الابتسامة الدافئة والتحية الحميمة تعتبر بداية جيدة للجلسة، وذلك لإراحة المسترشد ومساعدته على عرض وتوضيح مشكلته وطرحها بالسرعة الممكنة
- وأن يبدأ المرشد ببعض الأسئلة التي تساعد على سهولة طرح المشكلة، كأن يقول المرشد "اخبرني ماذا بإمكاني أن أساعدك؟"
- إن عمل حوار ايجابي، والاستماع الجيد للمسترشد يعتبر طريقة فعالة أكثر من طرح الأسئلة للحصول على معلومات حول المسترشد.

2- المرحلة الثانية: توضيح المشكلة المطروحةClarification of Presenting Problem

- يتطلب عرض المشكلة وقتًا طويلًا، من المعروف أن المسترشدين أحيانًا يقومون باختبار المرشد عن طريق طرح مواضيع سطحية حتى يثقوا به بشكل كافي، ثم يقومون بعد ذلك بالكشف عن مشاكلهم الحقيقية.

3- المرحلة الثالثة: الأسس والاتفاقيات الخاصة بالعلاقة الإرشادية

Structure/Contract for the Helping Relationship

- بعد تعريف المشكلة يحدد المرشد قدرته على المساعدة ووضع الحلول لها، فإن لم يتمكن فعليه أن يحول المسترشد إلى مرشد آخر، وتسمى هذه العملية (بالتحويل أو الإحالة). ومن الأفضل القيام بها في وقت مبكر.
- وأفضل طريقة لذلك هي من خلال عقد الاتفاقية، ومن شروطها أن تكون واضحة ومفهومه لجميع الأطراف، ومطروحة ومتوفرة للمراجعة في أي وقت، وتحديد طول أو قصر تلك الاتفاقية بالاتفاق مع المسترشد
- وقد تحتوي الاتفاقية على تحديد طول وقت الجلسة وامتدادها وموقعها والأجور المترتبة (ان وجدت)، وتحديد عدد الجلسات، ومن يستطيع الحضور، وإجراءات تغيير أي من تلك المجالات وتحديد توقعات كل من الطرفي.

4- المرحلة الرابعة الكشف عن المشكلة Intensive Exploration of Problem

- يمكن من خلال الاستماع والاستجابة السريعة مساعدة المسترشد في النظر لمجالات

وتفاصيل المشاكل الخاصة به، من حيث معانيها وحدتها وتشعبها. وقد تطرأ مشاكل أخرى أثناء هذه العملية، ولكن المهم التركيز على المشكلة الأساسية بحد ذاتها، وأسبابها والى أي مدى يمكن للمسترشد أن يجد الحلول لها.

- عادة ما تكون المشكلة نابعة من النظام الذي يعيش فيه المسترشد، ومن الطبيعي أن يشعر المسترشد بالحزن واليأس والعجز.

5- المرحلة الخامسة تحديد أهداف واقعية ممكنة التحقيق

Establishing Possible Goals and Objectives

- بعد البحث والاستكشاف الدقيق لمشكلة المسترشد يمكن تحديد أهداف العملية الإرشادية، بحيث يشترك بها المسترشد مع المرشد وبطريقة واضحة وتلقائية، بحيث يتفق عليها كلا الطرفين.
- وقد تكون الأهداف طويلة المدى أو محددة أو مفتوحة معًا.
- أما ما يتبع تحديد الأهداف فهي عملية اختيار الأولويات، ومدة استمرار تلك الأولويات، أحيانًا يتم ترتيب تلك الأهداف تلقائيًا، وأحيانا كثيرة يحتاج أطراف العلاقة الإرشادية إلى إعادة ترتيبها.

مقاومة المسترشد Resistance

إن مناقشة مراحل وظروف الإرشاد لن تكتمل ما لم تتم مناقشة المقاومة، والتي يمكن أن تقع أثناء أي مرحلة من العملية الإرشادية، ومن المألوف أن لا يُظهر المسترشد أي نوع من المشاركة والمساعدة في تطوير العلاقة الإرشادية، وحتى في صياغة الأهداف، وتكون مقاومة المسترشد عادة عندما يشعر بتهديد ما في العلاقة، أو من المادة التي يتم الكشف عنها، أو عن طريق شعوره، أن المرشد يقاطعه في قضية حساسة قبل تأسيس علاقة الثقة، ويرى المرشدون أن المقاومة تحصل دائمًا في العلاقة الإرشادية لكن بنسبة معينة، وفي وقت ما خلال العلاقة الإرشادية، وغالبًا ما تكون المقاومة على شكل حالة من التظاهر بعدم الانتباه وعدم المحافظة على المواعيد أو دلالات سلوكية أخرى، أو عن طريق المقاومة المباشرة.

وتساعد المقاومة المرشد على إعادة النظر في سمات وخصائص العلاقة الإرشادية، وأحيانًا يستجيب المرشد بعدم الاهتمام أو التجاهل، ويحاول فهم السلوك الدفاعي لدى

المسترشد ثم يحاول التخفيف من العدائية عن طريق الحوار، وإظهار نسبة عالية من القبول إن أمكن.

إذا تمت عملية المقاومة فورًا بعد تأسيس العلاقة، فلابد للمرشد أن يوضح هذه المقاومة وعدم تجاهلها، أو مناقشة الطرق التي تساعد في حلها والتعامل معها، وتعد تغيير الاستراتيجيات وتحويل المسترشد إلى مصادر أخرى للمساعدة وسائل أخرى للتعامل مع الرفض.

وللتعامل مع هؤلاء (المقاومين) يجب في البداية ان نتعامل مع مشاعرنا الخاصة فيما يتعلق بأنفسنا كمرشدين، فالمسترشد الذي يظهر المقاومة يمكن أن يثير أو يحدث في أنفسنا شعور بعدم التأكد، والعدائية والاستياء، وكنتيجة لهذه المشاعر فإن البعض قد يتكون عنده الشعور بالسخرية والتفاهة (مع نفسه).

ولتجنب الاستجابات السلبية لدى المرشد يجب عليه أن ينظر إلى المقاومة التي يبديها المسترشد على أنها ليست بالضرورة ناتجة عن خطأ المرشد، وإنما تقع المسؤولية على ضعف مشاركة المسترشد نفسه، وهناك من يقول ليس بالضرورة أن يرغب الجميع (كل واحد) بالمساعدة، وأنه لا يمكن مساعدة كل واحد من خلال العملية الإرشادية، لكن يجب على المرشد أن يعرف ذلك.

ومهما يكن فإن على المرشد أن يظهر الاهتمام بالمسترشد (حتى ولو أظهر المقاومة). **هناك طرق للتعامل مع المسترشدين المقاومين:**

1- إيجاد علاقة (صلة) ألفة مع المسترشد.
2- إعادة صياغة جمل المسترشد نفسه.
3- عكس (توضيح) مشاعر المسترشد.
4- اللجوء إلى الأسئلة المفتوحة Open-ended.

بعض الاقتراحات للتعامل مع المسترشد المقاوم:

1- تقبل المسؤولية بمساعدة المسترشد والتعامل مع مشاعره وما يظهره من مقاومة.
2- الاستمرار بتقديم الجو الإرشادي من خلال اظهار التفهم والدفيء والتقبل وعدم التكلف.
3- عدم اللجوء إلى التهديد والذي سوف يزيد من مقاومته.
4- التعامل مع ما يظهره من مشاعر، وهذا سيشجع على اكتشاف الذات عند المسترشد.

5- إعطاء المسترشد الفرصة لأن يكون له دورا مهما (Opportunity to lead) وذلك من خلال الصمت أو إطالة الاصغاء.

6- فتح أو تناول موضوعًا مأمونًا مع المسترشد (مثل بعض الاهتمامات) حتى تجعله يشعر بالارتياح أكثر.

شروط العلاقة الإرشادية:

ومن أهم الشروط التي تتميز بها العلاقة الإرشادية لدى روجرز كما ذكرها (الخطيب، 2004 ؛ والضامن، 2003) ما يلي:

أولا: أن يكون المرشد نفسه (الأصالة والصدق والشفافية)

أول الشروط الثلاثة الضرورية والفعّالة لنظرية روجرز للعلاج النفسي هي النقاء، الواقع، أو الانسجام. ويقول روجرز "إن مصطلح 'الصريح' يعبر عن ميزة هذا الشرط" (روجرز، 1980، ص115). وبالنسبة للمعالج فإنه من الخطير ترك العنان للنفس، عبر التخلي عن الأدوار والمظاهر الكاذبة، ولذلك فإن التفاعل مع المسترشد يصبح يمثل صداما مع الآخرين الذين تكون غايتهم أن يكونوا نافعين.

يكون الشخص حاضرًا وسهل التواصل معه بشكل واضح وسريع في العلاقة، وبالتالي فإن المعالج يكون بدون أي فكر مشوش بخصوص ذلك، وبدون أي خوف أو اعتبار إلى أين سيؤدي ذلك، وبدون أي نوع من التفكير التحليلي أو التشخيصي، وبدون أي حواجز عاطفية أو إدراكية لإطلاق العنان الكامل للفهم. (روجرز، 178، ص65).

ويقوم المعالج في هذه العلاقة بدمج نفسه بشكل واقعي في العملية، ويكون على ثقة تامة بالنتيجة. إن تضمين المعالج نفسه كأداة للعلاج هو شيء أكثر رهبة. فهناك تعهد لا يمكن إنكاره من قبل المعالج بأن يختبر اتجاهاته وغايته ليعرف، ويصقل، ويطور نفسه كأداة علاجية. إن أسلوب وتقنيات المعالج هي أن يكون بدون أسلوب وتقنيات محددة، وأن يكون حاضرًا علاجيًا وأن يحافظ على الانسجام في العلاقة.

ولوصف هذه الحالة، وهذا الشرط، وضع "روجرز" كلمة (Congruence) بمعنى التطابق. ويرى "روجرز" أنه لا يصل أي مرشد إلي هذه الحالة مائه في المائة. ولكن بقدر ما

يصغي المعالج إلي ما يجرى بداخله، وبقدر ما يتقبله وبقدر ما يعيش مشاعره المعقدة دون خوف، بقدر ما يكون أصيلا ومتطابقا مع نفسه. وطبعا فنحن لا نتحدث عن شيء غريب، إذ نجد هذا في حياتنا اليومية حيث نجد أفرادا يعملون من خلف ستار، يقولون ما لا يعنون وما لا يفعلون... ويقصدون ما غير لا يقولون...، كما يوجد آخرون يمكن أن نثق فيهم لأننا نشعر ونحن نتعامل معهم بأنهم أناس حقيقيون نشعر أننا نتعامل. مع الإنسان نفسه وليس مع شخص مؤدب أو مع جهة رسمية وليس مع شخص بعينه وبقدر ما يكون المعالج النفسي(المرشد) أصيلا وصادقًا في العلاقة بقدر ما يكون هناك احتمال أكبر لحدوث التغيير في شخصية العميل.

ثانيا: التقبل غير المشروط Unconditional Positive Regard

إن الشرط الرئيسي الثاني عند روجرز هو القبول. ومرة أخرى، فإن القبول لا يرتبط بأي أسلوب أو تقنيات بالمعنى الحرفي أو بما يفعله أو يقدمه المعالجون لزبائنهم. بل إن القبول يرتبط بإدراك الزبائن بأن المعالجين يحملون توجهات قبول صريحة ومتناغمة تجاههم. ويعرف روجرز (1960، 1961، 1980) القبول على أنه إهتمام عميق ونقي بالمسترشد كشخص، والنظر له بإيجابية وتقديره بدون تحفظات، أو شروط، أو أحكام، أو تقييمات؛ واحترام شخصية المسترشد، وعقيدته، وحريته، وطاقته؛ والاعتقاد أو الإيمان الراسخ بالصلاح الفطري كإنسان، بغض النظر عن وضعه الحالي، وقيمه، ومشاعره وسلوكياته.

ويقتنع روجرز بأنه ضمن علاقة شخص- إلى- شخص فإن الاتجاهات التي يحملها المعالج سيتم إيصالها وإدراكها في النهاية من قبل المسترشد، سواء كانت هذه الاتجاهات نقية أو زائفة، إيجابية أو سلبية، بناءة أو هدامة.

ولذلك فإن على المعالج أن يهتم بنقاء كي يتمكن من إيصال الاهتمام، وأن يقبل بنقاء كي يتمكن من إيصال القبول. وبالمقابل، فإن المسترشد لن يشعر بالقبول حتى يؤمن بأن شخصًا ما يقبله بشكل نقي فقط كما هو، ولن يشعر بأنه له شأن حتى يؤمن بأن شخصا ما يعامله بنوع من الاحترام والتقدير.

وإذا كان يجب على المعالج أن يجرب مشاعر أو اتجاهات سلبية تجاه المسترشد، وأنه من الصعب أن يعرض المسترشد على أنه ذو اعتبار إيجابي غير مشروط، لذلك فإن الاختبار

الشخصي المباشر يعتبر مطلوبًا. وإذا استمرت هذه المشاعر السلبية، حتى بعد البحث العميق والصادق في النفس، فإن الموثوقية تتطلب من المعالج أن يسيطر عليهم ويكشفهم، أو أن يحيل الزبون لمعالج قادر على توفير الظروف الضرورية للعلاج. وبالنسبة للمعالج فإنه قيامه بلعب دور ما أو التصرف وكأن الاتجاهات الملائمة موجودة وهي ليست كذلك، فهو لا يعتبر فقط فاقدا للمصداقية، وإنما أيضًا هدامًا لكل من المعالج والمسترشد.

هناك عدة مستويات للتقبل غير المشروط يمكن أن يعبر عنها المرشد:

1- التعبير اللفظي والسلوكي الذي يظهر المرشد من خلاله قلة أو نقص في الاحترام من خلال الاتصال مع المسترشد (هذا يظهر اهتمام سلبي).

2- إظهار القليل من الاحترام لمشاعر المسترشد من خلال طريقة استجابة المرشد له.

3- تعامل المرشد مع المسترشد بأقل معاني الاحترام، من حيث موقع أو وظيفة المسترشد، واهتماماته ومشاعره وخبراته.

4- إظهار الاحترام والاهتمام الشديد من خلال التعامل مع المسترشد.

5- إظهار درجة عالية جدًا من الاحترام والاهتمام للمسترشد وإمكانياته كشخص له الحرية في التعبير عن نفسه بطريقته، وهي أعلى مستوى من الاحترام، يعمل المرشد كل ما من شأنه لمساعدة المسترشد بطريقة فاعلة.

6- الدفء والاستعداد (الميل والرغبة) والإصغاء،

مظاهر التقبل غير المشروط

هناك عدة طرق يمكن من خلالها إظهار التقبل غير المشروط:

1- التعبير بحرارة أو دفء؛ وهذه من الشروط الأساسية في تكوين العلاقة الإرشادية، وإظهار الدفء وهو التعبير الفيزيولوجي للتعاطف والفهم والاهتمام، وهذا يظهر من خلال الوسائل غير اللفظية: الإيماء، والجلسة (وضع المرشد)، ونبرة الصوت، والتأثر أو تعبيرات الوجه.

2- التقبل يظهر من خلال استعداد المرشد للعمل مع المسترشد، بحيث يكون مستعد نفسيًا وجسديًا لذلك، ويمكن التعبير عن الاحترام كذلك من خلال الالتزام بالوقت، تقديم جو مريح ومناسب (المكان)، والمحافظة على سرية العلاقة الإرشادية.

3- الإصغاء للمسترشد وتقبل ما يقوله أو ما يشعر به هو أحد أشكال الاحترام، فمن خلال الاستماع والإصغاء الجيد يستطيع المرشد جمع معلومات تساعده على فهم المسترشد بطريقة أفضل بالإضافة إلى ما تعطيه من انطباع بالاهتمام. ويعتبر الإصغاء من المهارات الإرشادية.

4- التحويل المتوقع وذلك عند شعور المرشد بأنه الشخص غير المناسب للتعامل مع المسترشد واهتماماته ورغباته، بحيث يلجأ إلى تحويله إلى مرشد آخر دون الشعور بالذنب أو الخجل، فلا يستطيع كل المرشدين أن يتعاملوا مع كل المسترشدين.

5- من خلال الجلوس صامتا (الإنصات) لكامل الجلسة مع المسترشد الذي يعبر بالبكاء أو الذي يظهر المقاومة أو الذي يعبر عن الشعور بالوحدة.

6- من خلال مشاركة المسترشد بالضحك عند التعبير عن حادثة ما مر بها في حياته.

7- من خلال الاستعداد لتقبل رغبة المسترشد في عدم مشاركته بعض خبراته (عدم الرغبة في الإفصاح عن بعض خبراته)

8- من خلال الموافقة على تمديد الجلسة الإرشادية لوقت إضافي عندما يكون ذلك مناسبًا وممكنًا.

9- من خلال الاعتذار للمسترشد عن أي إيذاء غير مقصود له سواء كان ذلك من خلال عمل أو إيماءه أو كلمة صدرت عن المرشد.

10- من خلال إظهار التفهم الكامل وإظهار سعة الصدر في التعبير عن مشاعره (المرشد) الخاصة إذا ما أساء إليه المسترشد أو أثار غضبه.

11- التقبل الجسدي والاحترام: من خلال الاتصال بالعيون (التواصل بالنظر) وتعبيرات الوجه والإيماء بالرأس والتحدث بطريقة ودية من خلال الصوت الهادئ، وتعديل الجلسة بحيث تؤدي إلى تقريب المسافة بين الطرفين ومواجهة المسترشد وجها لوجه.

مثال: لو أن أحد أصدقائنا أرتكب فعلاً مماثلاً للفعل الذي أرتكبه شخص آخر لا نعرفه، وكان هذا الفعل مستهجنا لدينا، فماذا يكون شعورنا نحو الصديق؟ وماذا يكون شعورنا نحو الشخص العادي الأخر؟ نحو الشخص العادي تكون المسألة رفضا كاملا لفعله، أما الصديق فتلتمس له الأعذار نظرا لوجود علاقة من الود ومن الحب بيننا وبينه، ولكن الشخص الذي

يستطيع أن يجعل الإنسانية موضوع حبه الأساسي، هو الذي يكوِّن رابطة حب مع كافة الناس وذلك برفضه للفعل نفسه دون رفضه لشخصية الفاعل ككل.

كارل روجرز كتب كتابا أسماه الحرية والتعلم، وأشار فيه إلي أن التعلم لا يحدث إلا بتوفير الحرية للمتعلمين. وقد تضمن الكتاب المذكور فصلا يتحدث عن تجربة بسيطة أجرتها أحدى المُدرسات في المرحلة الابتدائية، حيث كانت تُدرِّس مُقررًا لطلبه الصف الخامس الابتدائي على أساس استخدام أسلوب التدريس غير المباشر في هذا المقرر.

ولقد خرجت المُدرسة المذكورة بنتائج هامة من ضمنها أنها قد فقدت أعصابها في يوم من الأيام، نظرا لأن التلاميذ قاموا بأفعال غير مهذبة، فاضطرت إلى أن تصيح بهم بانفعال وتخبرهم أنها جد متضايقة بسبب الفوضى التي أحدثوها وأنها لا تحب هذه الفوضى. والملاحظة هنا أنها لم تقل لطلابها: أنتم فوضويون أو: أنا متضايقة منكم. بل قالت أنها متضايقة من الفوضى نفسها. لقد ركزت هذه المُدرسة على الفعل الذي حدث، ولم تركز على الإنسان المتمثل بالطالب نفسه. ولو قالت للطلاب: أنتم فوضويون، فإن التلاميذ سيشعرون بالمقاومة وبالضيق من المدرسة على اعتبار أن المسألة أصبحت بمثابة تقويم لهم

ثالثا: المشاركة الوجدانية التعاطف والتقمص العاطفي

(فهم السلوك الإنساني) Empathic Understanding

يعتبر التقمص العاطفي هو الشرط الثالث في العلاج المتركز على الشخص. ويوجد التقمص العاطفي في العلاقة الإرشادية عندما يشعر المعالجين وبشكل دقيق، ولحظة بلحظة، بالأحاسيس والغايات الشخصية التي يحملها المسترشدين، وبالتالي نقل هذا الفهم إليهم.

ويتطلب التقمص في هذه النوع من العلاج أن يقف المعالج بشكل غير أناني إلى جانب القيم، والحاجات، والغايات، والتوقعات الشخصية بحيث يمكنهم غمر أنفسهم في العوالم الداخلية للمسترشدين.

وعندما يتواجد التقمص العاطفي، فإنه يكون هناك انسجام عاطفي وإدراكي بين المعالج والمسترشد. إن الإطار الداخلي للمسترشد يتم استيعابه من قبل المعالج، ويتم نقل هذا الاستيعاب بعد ذلك للمسترشد. ويخبرنا روجرز بأن التقمص ينظر له وكأن المعالج هو نفسه المسترشد ولكنه يحذر من أنه لا يجب على المعالج أن يغيب عن ناظره جودة العلاقة. وتعتبر

النفس كأداة أمر مهم في التواصل في حالة التقمص كما هو الحال في شرطي النقاء والقبول. ولذلك، تبقى ذات المعالج هي المرجعية ضمن العلاقة العلاجية.

ويمكن تعريف التقمص من خلال استجابات المعالج والذي يعير الالتفات لمشاعر المسترشد ويعكسها. وعلاوة على ذلك، فإنه يمكن التحقق من الدقة عن طريق الاستماع لتأكيد المسترشد. وفي سبيل مساعيهم ليكونوا حاضرين مع مسترشديهم بشكل تام، فإن المعالجين يتعلمون كيف يعطلون التقييمات والأحكام الشخصية. ونتيجة لذلك، فإنه يتم تجنب التفسيرات، والأسئلة، والنصح.

رابعا: كشف الذات

المقصود هنا توضيح (كشف) الأفكار الشخصية والقيم والمشاعر والخبرات من قبل المرشد الذي ينظر له على أنه شخص متميز وفريد، وكشف الذات يتعلق بالماضي وبالخبرات الشخصية للمرشد، وكذلك التعبير المباشر للمرشد عن مشاعره في رد فعله على ما يقوله أو يفعله المسترشد (كشف الماضي والحاضر للمرشد).

هناك عدة متغيرات تلعب دورًا في مدى حرية المرشد في التعبير عن نفسه سواءً لفظيًا أو أدائيًا، إلى جانب إظهار الثقة والصدق، مثل المرحلة التي قطعها في العملية الإرشادية، والتوقيت، وحساسية المسترشد، وإدراكه وتوقعاته، هذه جميعها تؤثر على درجة الكشف والتعبير عن الذات عند المرشد.

فخلال الجلسة الأولى يكون التركيز على المسترشد كما هو على مدى التعاطف من خلال الاتصال معه. في هذه المرحلة يكون التركيز على فهم المسترشد وليس على تغيير السلوك. فالكشف عن الذات عند المرشد لا يكون على تلك الدرجة من الاهمية في هذه المرحلة. حيث لا يعبر المرشد عن كل ما يشعر به (عن كل فكرة) إنما بقدر ما يساعد المسترشد في التعبير عن نفسه.

التعبير عن الذات من قبل المرشد يكون غير مناسب إذا ما أدى إلى تحويل انتباه المسترشد عن الاهتمام بمشاكله الخاصة، فالإغراق في التعبير عن الذات أو عدمه يؤدي إلى تقليل التعبير عن الذات عند المسترشد، ويجعل المرشد أقل جاذبية للمسترشد (عدم مبالغة المرشد في التعبير عن نفسه زيادة أو نقصانا).

إن الاكثار من اللجوء إلى المواجهة (التحدي) يشعر المسترشد بالعدائية أكثر من الشعور بالثقة، حيث على المرشد أن يلجأ إلى تقييمه (تقديره) الخاص في تحديد مدى مناسبة الدرجة التي يظهرها من الانفتاح في أي وقت.

وهناك عدة قواعد أساسية تقرر متى وماذا وبأي قدر يكشف المرشد عن ذاته، وكما قال نيلسون ورفاقه: إن الموضوع أبعد مدى وأعقد مجرى عن هل يجب أن يكشف المرشد عن ذاته أم لا.

القاعدة الأولى: تتعلق بكمية ومدى سعة المعلومات التي يتم الكشف عنها، وتشير معظم الدلائل إلى أن القدر المتوسط من كشف الذات له تأثير إيجابي أكثر من الكشف الكثير جدًا أو المنخفض جدًا.

القاعدة الثانية: تهتم بالتوقيت المناسب بكشف الذات وكمية الوقت المستهلكة كي تعطي معلومات عن ذاتك، الفترات الزمنية الطويلة التي يستخدمها المرشد للكشف عن ذاته قد تستهلك الوقت الذي كان محددًا للمسترشد للكشف عن ذاته، فعندما يكشف أحد الطرفين أكثر فإن الطرف الآخر سيكشف أقل بالضرورة، ومن وجهة النظر هذه، فإن الإيجاز في عبارات كشف الذات الطويلة يبدو مرغوبًا، كما ويرى ايغان Egan فإن على المرشدين أن يتجنبوا كشف الذات عند الدرجة التي يشعروا فيها أن كشف الذات هذا يضيف عبئًا وثقلاً إضافيين على المرشد الذي يكون أصلا مقهورًا ومحملاً بالأعباء.

القاعدة الثالثة: تتضمن أن نأخذ بعين الاعتبار أنه في استخدام كشف الذات عليك الاهتمام بعمق وحميمية المعلومات التي يكشف عنها، عليك أن تحاول جعل عباراتك مشابهة في محتواها ونمطها من رسائل وعبارات المسترشد، وقد أشار Ivey& Glucksttern إلى أن هذا التشابه يعني أن العبارات التي يستخدمها المرشد لها نفس الهدف ومتشابهة مع عبارات المسترشد.

مثال على ذلك:

المسترشدة : أنا أشعر داخليا بالإحباط، زوجي ينتقدني دائما وأنا أعتقد أنه غالبًا على حق، فأنا لا أستطيع القيام بأشياء كثيرة بشكل صحيح.

المرشـــدة : (بشـكل مشـابه) هنـاك أوقـات شـعرت فيهـا أنـا نـفسي بالإحبـاط، لـذلك أنـا أشـعر بمـا

تشعرين، وأحيانا فإن الانتقاد الموجه من رجل يجعلني أشعر بشكل أسوأ من ذلك، لذلك أنا أتعلم كيف أعطي نفسي قيمة بالرغم من التعليقات والانتقادات الموجهة إلى من زوجي أو من أي ذكر.

المرشـــد : (بشكل غير مشابه) أنا شعرت بالإحباط وعدم الراحة أيضًا، فأحيانا لا يسير اليوم على ما يرام.

وأحيانا يكون كشف الذات معيقا للعلاقة الإرشادية، عند التسرع مثلا بالكشف الذاتي، ولذا يجب بناء كشف الذات بشكل موجه من خلال أحد النمطين التاليين:

- **النمذجة**: وهي طريقة يستطيع المرشد من خلالها أن يخبر عن نفسه بقصد تشجيع المسترشد لأن يخبر عن نفسه.
- **الخبرة بالمشاركة:** وتستخدم لتطوير وبناء وجهات نظر جديدة تقود المسترشد نحو وضع أهداف جديدة، **مثال على ذلك:**

المسترشد : ناقش كثيرًا طلاقه ويقول: إن الحياة أصبحت كاملة ومثالية في كل جوانبها منذ أن انتهى زواجه.

المرشد : ذكرت أنك لا تملك مشاعر ندم أو أسى أو حزن على انتهاء زواجك، أنا تزوجت حديثا (للمرة الثانية) وأذكر تماما أنه بعد طلاقي من زوجتي الأولى بأن ردة فعلي كانت سطحية (خارجية) مثل ردة فعلك، وأنني أندم على الطلاق، ومع ذلك فمازال لدي أفكار بأنني عملت القرار الصحيح عندما تطلقنا، حقيقة في داخلي كنت أشعر بالخسارة، ولكنني لم أرغب أن أظهر ذلك لأي شخص آخر، أنا أتعجب إذا كان هناك تشابها ما بين ردود فعلي على طلاقي وردود فعلك الحالية؟ (لاحظ أنه يفضل بعد كشف الذات إنهاء كشف الذات بسؤال لكي لا يتعجب المسترشد من ذكر موقف أو خبرة تتعلق بك كمرشد)

مثال: المسترشد يتحدث عن ضغوط يواجهها باستمرار بسبب دخوله سن المراهقة، فلقد أصبح منبوذًا من قبل الآخرين، وأصبح الجميع ينظر له نظرة سلبية، ولا يعرف كيف يتخلص من هذا الموقف ويتأقلم مع الوضع الجديد.

المرشد: لقـد عشـت تجربـة مشـابهة، وأعتقـد أن ذكرهـا قـد يفيـد في توعيتـك بـبعض الجوانـب (وفي

حال أن المرشد ذكر خبرة سلبية عاشها، يفترض الحديث عن كيف تجاوز هذه الخبرة وتخطاها، وكذلك على المرشد عند استخدام هذه الفنية أن لا يخلق قصصًا من الخيال، بل عليه أن يختار القصة التي حدثت بالفعل، وإلا فلا داعي من نسب القصة للذات، وبالتالي فلن يكون ما تم هو مهارة كشف الذات)

خامسا: العفوية (التلقائية)

وهذه تنبع من المشاعر الطبيعية، والتصرف الحقيقي، ويعني ذلك التصرف بحرية والتفكير بحرية كما يريد الشخص. يقول جوراد: أحيانا ألجأ إلى تقديم النصائح مع المسترشدين، وأحيانا أحاضر فيهم، وأحيانا أصبح غضبان، وأحيانا ألجأ إلى التفسير، وأحيانا أخبرهم عن تخيلاتي، وأحيانا أسأل أسئلة، وباختصار فإني أعمل كل ما يخطر على بالي أثناء الجلسة الإرشادية في الاستجابة مع المسترشد.

هي مجموع المواقف وردود الفعل الطبيعية والتلقائية التي تصدر عن أغلب القائمين على إجراء المقابلة قبل أن تتحصل لديهم الخبرة الكافية في هذا المجال، ويمكن تلخيصها فيما يلي:

- **رد فعل اتجاه وضعية المقابلة ذاتها:** لأسباب مختلفة قد تتسبب المقابلة ذاتها في شعور المرشد بالمتعة بدرجات متفاوتة والرغبة في مواصلة الحديث مع الآخر من أجل استكشاف مزيد من الأبعاد والإشارات في عالمه الخاص، أو عكس ذلك الشعور بالضجر والانزعاج والرغبة في إنهاء المقابلة في أقرب فرصة وتحت أية ذريعة، مما يدفع به إلى الإسراع باقتراح حلول للمشكلة، أو إحالة المسترشد إلى جهة أخرى.
- **رد فعل أولي بعد الاطلاع على وضعية الآخر:** بمجرد ما تتوفر بعض المعلومات والمعطيات الأولية على وضعية الآخر، تتكون لدى المرشد فكرة وانطباع أولي، يرفقه على الفور بانفعالاته الوجدانية الشخصية، فينزلق تلقائيًا في الشروع في إبداء بعض النصائح أو التوجيهات من قبيل: لو كنت مكانك لفعلت كذا... لقد مررت بنفس التجربة...
- **رد فعل خاص تجاه شخصية المسترشد:** إضافة لملاحظات المستشار السطحية لشخصية المسترشد من كونها ودودة ومقبولة وقريبة من مزاجه الشخصي أو العكس، فإن مواقف المسترشد وتصريحاته وأقواله - التي قد تخونه فيها العبارات - تجعل المرشد ينزع لتصنيفه

وترتيبه في خانات محددة حسب قربه أو بعدد من مواقفه الشخصية، فيتشكل لديه سريعًا الانطباع أن المسترشد شخص يستحق كل اهتمام أو العكس شخص مزعج لا يستحق أية مساعدة بسبب مواقفه تلك.

- **رد فعل حسب مواقف المرشد المتجذرة:** هي المواقف المتأصلة في نفس كل إنسان، والتي تسارع لاتخاذها في حالاتنا الطبيعية، إذ هي التي تسبق إلى الظهور بشكل تلقائي شبه أتوماتيكي وبدون سابق اختيار أو حتى تفكير، وتبرز على شكل طباع راسخة ومتجذرة فينا، لذلك فهي مواقف تثير كل دفاعاتنا تثير كل دفاعاتنا الداخلية في وجه كل من حاول لفت انتباهنا إليها، سواء بالإنكار أو التهوين أو الإثبات المطلق وذلك للحفاظ عليها وعدم المساس بها.

مفهوم الاتصال من وجهة نظر العلاج المتمركز حول المسترشد:

يعد الإنصات مهارة مهمة جدًا وتقوم عليها نظرية الإرشاد المتمركز حول المسترشد، وهو أهم أسلوب ارشادي يمكن للمرشد في هذه النظرية من استخدامه، وتوصيل شروط العلاقة الإرشادية السابقة، وغالبًا ما يتم تجاهلها، فمعظم الناس يعتقد أن باستطاعتهم الحصول على ما سيرغبون من خلال التحدث. ولكن الأفراد الذي يوصفون بأنهم أشخاص ناجحون ومؤثرون يقضون وقتًا أكثر في الإنصات، وعند التحدث عادة ما يوجهون الأسئلة للاستفادة والمعرفة. وعلى الأفراد أن يتصلوا ببعضهم البعض بشكل فعّال على قدر الإمكان، ولعمل ذلك لابد من نقل ملاحظاتهم ورسائلهم بشكل يؤكد أن المستمع قد يفهم القصد من الرسالة، وبالمثل يجب على الأفراد فهم القصد من الرسائل الموجهة إليهم.

والاتصال هو العملية التي يتم بها نقل المعلومات والمعاني والأفكار من شخص إلى آخر أو آخرين بصورة تحقق الأهداف المنشودة في المنشأة أو في أي جماعة من الناس ذات نشاط اجتماعي. إذن هي بمثابة خطوط تربط أوصال البناء أو الهيكل التنظيمي لأي منشأة ربطًا ديناميكيًا. فليس من الممكن أن نتصور جماعة أيا كان نشاطها دون أن نتصور في نفس الوقت عملية الاتصال التي تحدث بين أقسامها وبين أفرادها وتجعل منهما وحدة عضوية لها درجة من التكامل تسمح بقيامهما بنشاطهما.

ويوضح كل من علاقي (1405 هـ)، (حريم، 1997م)، والشماع، وحمود (1420 هـ) أن أهمية الاتصال بالنسبة للمرشد تنبع من عدة نواحي أهمها ما يلي:

1- أن القدرة على إنجاز الأهداف تتوقف على كفاءة الاتصالات التي يبرزها المرشد في عمله، حيث أشار القعيد (1421هـ) إلى أن الدراسات أوضحت أن النجاح الذي يحققه الإنسان في عمله يعتمد في (85%) منه على البراعة الاتصالية و(15%) فقط تعتمد على المهارات العملية أو المهنية المتخصصة.

2- أن الاتصالات تمثل جزءً كبيرًا من أعمال المرشد اليومية - ويقدر بعض الخبراء أنها تستهلك ما بين 75-95% من وقت المرشد.

3- أنها تفيد في نقل المعلومات والبيانات والإحصاءات والمفاهيم عبر الوسائل المختلفة بما يسهم في اتخاذ القرارات ومساعدة الطلبة.

4- أنها ضرورة أساسية في توجيه وتغيير السلوك الفردي والجماعي للطلاب في المدرسة، وهو ما تسعى وتدور حوله كافة الجهود التربوية في المدرسة.

5- أنها تسهم في نقل المفاهيم والآراء والأفكار عبر القنوات الرسمية لخلق التماسك بين مكونات المدرسة، وتوحيد جهودها بما يمكنها من تحقيق أهدافها.

6- وسيلة هادفة لضمان التفاعل والتبادل المشترك للأنشطة المختلفة للمدرسة.

7- وسيلة رقابية وإرشادية لنشاطات المرشد في مجال توجيه فعاليات الطلبة في المدرسة.

8- وسيلة لتحفيز الطلاب في المدرسة للقيام بالأدوار المطلوبة منهم.

خطوات الاتصال الفعّال

وقد وضع القعيد (1422هـ) خمسة عشر خطوة إرشادية لمساعدة المرشد في أن يكون متصلًا بارعًا أكثر فاعلية وتأثيرًا، وتلك الخطوات هي:

1- **تحقق من جدوى الاتصال**: أسال نفسك قبل الدخول في أي عملية اتصال: ما الهدف منها؟ إذا كان هدفها واضحًا ويستحق المتابعة فالاتصال هنا أمر مطلوب وإلا كان تركه أفضل.

2- **وسع دائرة التفكير لديك**: تذكر بأن الكلمات عبارة عن رموز وكلما ازدادت معرفتنا ومعلوماتنا عن القضايا التي تتحدث عنها ازدادت قدرتنا على التأثير والإقناع.

3- **استمع بدقة واستيعاب إلى الرسالة التي ينقلها الآخرون إليك**: ابحث عن كل ما تحمله من معاني، ولا تقصر تركيزك على بضع كلمات من الرسالة، فإن ما تعنيه هذه الكلمات بالنسبة لك قد يختلف عن ما تعنيه لشخص آخر.

4- **ضع مصدر الرسالة في اعتبارك على الدوام**: وكلما عرف المتصل بشكل أفضل كنت قادرًا على تقييم رسالة والدوافع الكامنة وراء إرسالها بشكل أحسن.

5- **صمم رسالتك بما يتناسب مع المستمعين**: اختر الكلمات والمفاهيم والأفكار التي تجعلهم يتفاعلون معك بناءً على ما يحملون من خلفية ومعرفة.

6- **أطرح الأسئلة** ثم دع المتحدث يؤكد لك أن ما فهمته في الواقع صحيح.

7- **أعرف ما ستتحدث عنه**: حيث أن التأثير في الآخرين وإقناعهم بما تريد لابد أن يعتمد على معرفة جيدة وتمكن شديد من الموضوع.

8- **كن واضحًا ومحددًا**: لا تدور حول الموضوع بالتحدث في العموميات الغامضة، فإذا تحدثت بحديث عام فليكن لديك شيء محدد يوضح قصدك.

9- **لا تخف من قول "أنا لا أعرف"**: فالكثير منا لا يعرف إلا القليل عن العالم الذي نعيش فيه والتظاهر بالإجابة أو تلفيقها يضاعف فقط من مشاكل الجهل، وقديمًا قال إمام من أئمة السلف، "لست أدري نصف العلم".

10- **تذكر أن أي شيء يصل للآخرين هو وسيلة اتصال**: الطرف المرسل غير مهتم كثيرًا بالتفاصيل، إن الحرص على الشكليات المقبولة وبدون مبالغة ونبرة الصوت وارتفاعه وحدته، والسكون، كلها وسائل اتصال يتوجب عليك أن تضعها في الحسبان لئلا تقع في مأزق مخاطبة من حولك برسائل خاطئة من غير قصد.

11- **ابتعد عن الوقوف في مصيدة عبارة (إما/ أو)**: وذلك لأن كثير الأشياء في الحياة لا تقع تحت تصنيف الأسود والأبيض ببساطة.

12- **توجه إلى أولئك الذين تتحدث إليهم بكل انتباهك**: إذا خصصت وقتًا للتواصل مع شخص فامنحه الاهتمام والانتباه إلى حديثه وشارك فيه عندما ترى في ذلك مصلحة لعملية الاتصال.

13- **لا تقاطع الشخص الآخر**: فالمقاطعة بمثابة إبلاغ الطرف الآخر بالعبارة التالية "من فضلك اسكت.. فما سأقوله أنا هو الأكثر أهمية ".

14- **حاول طرح أفكارك في المكان والوقت المناسبين**: فالموقع والإطار الذهني الذي تكون فيه مع الطرف الآخر يؤثر بشكل كبير على مدى حسن استقبال آرائك وقبولها.

15- **تأكد أن الاتصال وجهًا لوجه هو عملية مستمرة**: حيث تشير الدراسات إلى أن إرسال رسالة واحدة يعني أن هناك على الأقل ست رسائل مختلفة ضمنية وهي: ما تعني قوله، وما تقوله فعلًا، وما يسمعه الشخص الآخر، وما يعتقد الآخر أنه يسمعه، وما يقوله الآخر، وما تعتقد أن الشخص الآخر يقوله.

التواصل اللفظي في المقابلة الإرشادية

الاتصال قد يكون اتصالا لفظيا وغير لفظي، فالاتصال اللفظي يتضمن بُعدين: إرسال كل من الأفكار والمشاعر عن طريق وضعهم في كلمات، ومعظم الناس يجدون المعلومات المعرفية للتعبير عنها أسهل من المشاعر، وتلعب المفردات الجزء الأكبر في تحديد اتصالنا اللفظي وتتحدد مدى الفعّالية في الاتصال في:

أولا: مهارات الاستهلال أو البداية:

المقصود هنا تقنيات الترميز التي توظف لتبدأ عن طريقها التعبير عما في نفسك ومفتاح الاتصال لتقليل الضغط هنا هو أن تدرك أنك مسؤول عن الاتصال مع الآخرين ولذا يجب عليك أن لا تبقى تنتظر حتى يحل الآخرون لك مشاكلك. وهذا يستدعي منك أن تأخذ الوقت الكافي قبل الاتصال لتتمكن من منع المشاكل من التراكم، وهذا غالبا ما يظهر كحديث نظري بسبب تعقيدات الموقف، ولكن دورك في مهارات الاستهلال أن تتعلم أن تستخدم عبارة "أنا" للتعبير عما تريد، وأن تصف مشاعرك حول ما يحدث بوضوح، وتحاول أن تتجنب الجمل العامة، مثلا قد تقول "أنا اكرهه عندما يعاملني بشكل سيء" والأفضل أن تقول "أنا

أكره فلانا" أي تحدده باسمه وتنتقد سلوكه وليس الشخص وتحاول أن توصل رسالة للشخص إنك مازلت تحبه ولكنك لا تحب سلوكه عندما يتصرف به على هذا النحو، كما تتضمن مهارات الاستهلال الرسائل غير اللفظية الموصوفة سابقا

ثانيا: مهارات الاستماع

المقصود بها حل الرموز الواردة من الشخص الأخر، وهنالك نمطين من الاستماع، أما الاستماع يكون سلبي وقد يكون المستمع هنا يراقب التلفاز أثناء الحديث معه أو يستمع للراديو، أو الاستماع يكون إيجابي وهو أفضل للتعامل مع الاتصال بين الشخصي لأنه يتطلب تغذية راجعه ويقدم تغذيه راجعه لفظيه وغير لفظيه

ثالثا: مهارات الاستجابة

تتضمن الاستجابة للرسائل وترميز بعض الأنماط من التغذية الراجعة اللفظية وغير اللفظية ويستخدم الشخص هنا جملاً بسيطة يمكن أن تستخدم كمعرفه لما سمعه وقد يوافق عليه أو لا يوافق، وغالبا ما يتم استخدام مهارات الاستجابة للحصول على معلومات إضافية بحاجه لها لفهم القضية أو حل المشكلة وحتى تحافظ على المحادثة مستمرة ويعتمد ذلك على كون الشخص قادر على التحرك في الاتجاه الصحيح نحو المرسل.

التواصل غير اللفظي في المقابلة الإرشادية

ويظهر الاتصال غير اللفظي من خلال لغة الجسم هي لغة مستخدمه لتصف الرسائل غير اللفظية، ومن خلالها يظهر موقفنا وإشاراتنا وحركاتنا وحتى صمتنا ولغة الجسم سواء كانت مقصودة أو غير مقصودة ترسل رسائل للمستقبل وهي نوعان:

1- **لغة الجسم الايجابية:** أو الجسم المفتوح، ويتضمن وقفه مسترخية واتصال بصري ثابت والميلان في الرأس للإمام مع ابتسامه عريضة أو تعبير سار.

2- **لغة الجسم السلبية:** أو الجسم المغلق، وتتضمن إشارات ظاهره حول توترنا مثل شد القبضة وعضلات الفم المشدودة وتعبيرات الوجه التي تظهر الغضب وعدم التصديق وتشير لغة الجسم السلبية إلى عدم التعاطف أو الاضطراب حول بعض الأشياء.

ويمكن توضيح مظاهر الاتصال غير اللفظي من خلال ما يلي:

أولا: المظهر الجسمي أو الهيئة الجسمية

يمكن أن تنقل رسائل متنوعة من الراحة أو الاسترخاء بشكل ايجابي إلى الإهمال وعدم التعاطف بشكل سلبي، وهناك العديد من الإيماءات المألوفة والتي لا نختلف على معانيها كهز الرأس بما يفيد الموافقة أو الرفض، ومع ذلك نقول أن الإيماءات هي من نتاج ثقافة المجتمعات. وكلنا يتذكر أن الأستاذ في المدرسة قد طلب منه أن يجلس بطريقة مهذبة أو يقف بطريقة معتدلة. ويشير وضع الجسم إلى درجة الاسترخاء التي يتخذها الفرد أثناء الجلوس أو الوقوف. ويكشف وضع الجسم عن علاقات السلطة وعن الحالة النفسية للفرد فعادة ما يجلس صاحب السلطة الأعلى بدرجة من الاسترخاء أعلى من تلك التي يجلس بها صاحب السلطة الأقل. كما أن الجلوس على حافة المقعد يشير إلى حالة من القلق أو عدم الراحة أو الاستعجال أو التأهب للانصراف.

ويدل الجسم كله على:

- التقابل بالوجه مع الشخص الآخر على الانفتاح على الاتصال والتبادل الشخصي.
- يدل الترهل في المقعد على درجة منخفضة من الانفتاح في العلاقة.
- يدل الجلوس في حافة المقعد على التوتر والقلق والانشغال.
- يدل تكرار تقليب الشعر والضغط على الأصابع على الإحساس بالملل والتشتت.
- عندما يصبح التنفس أبطأ وأعمق يدل ذلك على الشعور بالارتياح بشكل أكبر وعلى الاسترخاء.

ثانيا: الصمت

يمكن أن يكون مصدرا للضغط أو مؤشر على الراحة، حيث يكون ضاغط عندما يتوقف عن الكلام المدرك كإشارة لتعطل في عملية الاتصال. ومن الأمثلة على الصمت كوسيلة للاسترخاء والراحة عندما يكون بين الأصدقاء والعاشقين حتى يساعدهم على أن يفهموا حبهم ورغبتهم ببعض، كما أن الناس يحتاجوا لأوقات حتى يستمعوا لبعضهم ويستوعبوا الفكرة ويسمح كذلك الصمت بفرصه لعكس أفكارنا وكلماتنا.

ثالثا: اللمس واليدين

مثل الربت على الرأس والشد برفق على الكتف ويوصل رسالة دون كلام، ولا يفضل في حالات مثل اختلاف الجنس، أو أن الطفل معرض للإساءة الجسدية من قبل الآخرين أو الإساءة الجنسية، وفي حالة زاد توتر المسترشد وقلقه يفضل الابتعاد عن اللمس.

ويعتبر اللمس وسيله أخرى للاتصال غير اللفظي كالربت على الرأس والشد برفق على الكتف أو إعادة الطمأنينة باللمس على الذراع، بحيث يوصل رسالة دون كلام وغالبا ما يتمكن اللمس من إيصال الرسائل بشكل أعمق من الكلمات ويمكن أن يكون الربت على الرأس إشارة على التحبب لطفل لكن يمكن أن يربك أو يحرج راشد أخر والضغط على كتف زميلك يمكن أن يظهر له أنك تفهم مشكلته ويمكن أن يكون شكل من التودد الجنسي.

وتستخدم اليدان في التعبير عن كثير من الرسائل غير اللفظية، فالحركات الإيضاحية كالإشارة إلى مكتب الأستاذ أو إلى قاعة المحاضرات إلى أي مكان آخر يعتمد على استخدام اليدين. وهناك أيضًا العلامات أو الشعارات العامة التي يمكن التعبير عنها باليد، كالتعبير عن معنى النصر، أو التشجيع، أو الموافقة أو الرفض. وتدل حركات اليدين عن الحالة النفسية للفرد مثل ارتعاش اليدين، أو طرق اليد بأصابع اليد الأخرى حيث تعبر هذه الحركات عن حالة القلق وتعتبر حركات اليدين واللمس من أشكال لغة الجسم التي تتعرض كثيرًا لسوء الفهم. فتقديم الطعام إلى ضيفك بيدك اليسرى يكون مقبولا في أحد المجتمعات بينما يعتبر إساءة للضيف في مجتمعات أخرى.

رابعا: المسافة

تؤثر الأماكن والمساحات والمسافات والمناطق التي تحيط بنا في عملية الاتصال، وفي علاقاتنا مع الآخرين. فالمكان والمساحة التي يشغلها المكتب تمثل أحد رموز المكانة والسلطة في العمل، كما أنها تعبر عن القوة والتأثير، ونحن نضع حدودا خاصة غير مرئية للمناطق التي تحيط بنا ولا نسمح للغرباء باقتحامها بل كثيرًا ما ندافع. وتختلف أبعاد هذه المناطق من ثقافة لأخرى، فهي لدى العرب قصيرة بينما تكون طويلة نسبيًا لدى الأمريكيين والأوربيين.

ومن الأفضل أن تكون المسافة بين المرشد والمسترشد قليلة 1.5-2 متر، فالمسافة القليلة تعطي فرصة أفضل للتفاعل ومتابعة المسترشد بشكل جيد، كما أن القرب الجسدي بين الطرفين يعد مؤشرا مهما على الانسجام بينهما.

خامسا: تعبيرات الوجه ولغة العيون

ويعتبر الوجه أكثر أجزاء الجسم وضوحًا وتعبيرًا عن العواطف والمشاعر وأكثرها في نقل المعاني، كما أنه أكثر الأجزاء صعوبة في فهم التعبيرات التي تصدر عنه، ويقول أحد خبراء الاتصال أن الوجه قادر على أن يعرب عن 250.000 تعبير مختلف. ويمكن القول أن هناك على الأقل ستة أنواع من العواطف التي يمكن التعبير عنها باستخدام الوجه وهي التعبير عن السعادة والغضب، والدهشة والحزن، والاشمئزاز، والخوف.

وأكثر مناطق الوجه تعبيرا هي منطقة العينين، ويرى رالف والدو أميرسون: " إن عيون البشر تتحدث تماما كألسنتهم لكن بميزة واحدة وهي أن لغة العيون لا تحتاج إلى قاموس بل هي مفهومة في جميع أنحاء العالم"

حيث تدل الأعين على أشياء كثيرة فمثلا :

- تلاقي الأعين يدل على الاهتمام أو الرغبة في تبادل الحديث.
- خفض الأعين بعيدًا يدل على الانشغال والتحديق يدل على التمسك بالرأي.
- نقص الإبقاء على النظرة المباشرة يدل على الانسحاب أو الاحترام.
- النظرة المنخفضة تدل على الخجل.
- الدموع في العين تدل على الحزن والإحباط والسعادة.
- توسيع حدقات العين فتدل على الانزعاج والاهتمام الحاد.

سادسا: الحواجب

إذا رفع المرء حاجبا واحدا فإن ذلك يدل على أنك قلت له شيئا، إما أنه لا يصدقه أو يراه مستحيلا، أما رفع كلا الحاجبين فإن ذلك يدل على المفاجأة. أما إذا قطب بين حاجبيه مع ابتسامة خفيفة فإنه يتعجب منك ولكنه لا يريد أن يكذبك وإذا تكرر تحريك الحواجب فإنه مبهور ومتعجب من الكلام وموجات كلامك تدخل على دماغه بأكثر من شكل.

سابعا: الأنف والأذنان

فإذا حك أنفه أو مرر يديه على أذنيه ساحبا إياهما بينما يقول لك إنه يفهم ما تريده فهذا يعني أنه متحير بخصوص ما تقوله ومن المحتمل أنه لا يعلم مطلقا ما تريد منه أن يفعله. ووضع اليد أسفل الأنف فوق الشفة العلية دليل أنه يخفي عنك شيئا ويخاف أن يظهر منه.

ثامنا: جبين الشخص

فإذا قطب جبينه وطأطأ رأسه للأرض في عبوس فإن ذلك يعني أنه متحير أو مرتبك أو أنه لا يحب سماع ما قلته توا، أما إذا قطب جبينه ورفعه إلى أعلى فإن ذلك يدل على دهشته لما سمعه منك.

تاسعا: الأكتاف

فعندما يهز الشخص كتفه فيعني أنه لا يبالي بما تقول.

عاشرا: الأصابع

نقر الشخص بأصابعه على ذراع المقعد أو على المكتب يشير إلى العصبية أو عدم الصبر.

أحدى عشر: التربيت على الصدر

فهذا يعني أن هذا الشخص يحاول عزل نفسه عن الآخرين أو يدل على أنه خائف بالفعل منك.

اثنا عشر: الفم والابتسامة

ومن تعبيرات الفم والشفاه المهمة أيضًا:

- ضم الشفاه فيدل على الغضب والضيق.
- قضم الشفة يدل على القلق والحزن.
- فتح الفم يدل على التثاؤب والتعب والدهشة.
- تعبيرات الوجه تدل فيها.
- تلاقي العينين مع الابتسام على السعادة والارتياح.
- عينان مشدودتان وتقطيب الحاجب وإطباق الفم فيدل على الغضب والحزن.
- احمرار الوجه يدل على القلق وعدم الارتياح والخجل.

ثلاثة عشر: الرأس

يدل الرأس على عدة معان ومنها:

- هز الرأس لأعلى ولأسفل على الإصغاء والانتباه والموافقة.

- هز الرأس يمنة ويسرة فيدل على عدم الموافقة.
- خفض الرأس لأسفل مع كون الفك السفلي قريبا من الصدر فيدل على الحزن والانشغال.
- هز الكتفين فتدل على الحيرة وعدم التأكد.
- الانثناء للأمام فتدل على الانفتاح على الاتصال والتوكيد والتشويق.
- التململ في الكتفين فتدل على نقص في استقبال الطرف.

أربعة عشر: المصافحة

تعتبر المصافحة من أكثر حالات اللمس التي يمكن من خلالها نقل العديد من المعاني فالمصافحة الحارة تنم عن المودة بينما تنم المصافحة الفاترة عن سوء العلاقات أو عدم الترحيب. والمصافحة العادية تتراوح بين ثلاث أو أربع هزات، بينما إذا استمرت لفترة طويلة فقد تحمل معنى التهديد للطرف الآخر. كما أن المصافحة مع وضع اليد اليسرى على يد أو كتف الطرف الآخر تنم عن الإخلاص، ولذلك يستخدم رجال السياسة هذا النوع من المصافحة كوسيلة لتنمية العلاقات مع بعضهم البعض.

خمسة عشر: الأقدام

في بعض الأحيان يجلس المسترشد بطريقة طبيعية، ولكن عندما نجده يضع قدميه مثلا في وضع متقاطع فإن هذا يفسر بشكل عام على أنه علامة على الانسحاب أو عدم الاهتمام، وفيما يلي بعض المؤشرات المتعلقة بالأقدام ودلالاتها:

- استرخاء السيقان يدل على انفتاح في العلاقة والاسترخاء.
- يدل وضع الساقين معا بسرعة على القلق والاكتئاب.
- يدل النقر بالقدمين على القلق وعدم الصبر.
- يدل القدمان ثابتتان ومضبوطتان على القلق والانغلاق.

ستة عشر: التعبيرات الصوتية:

إن صوت المتحدث يمد المستمع بكثير من المعلومات، فمن خلال الصوت يمكن معرفة المتحدث، وجنسه، وجنسيته، وسنه، وحجم جسمه، والمنطقة التي ينتمي إليها. كما أن الصوت يكشف عن اهتمامات المتحدث واتجاهاته، ومشاعره ومركزه الوظيفي، ومزاجه الشخصي من

هدوء أو انفعال، أو مرح أو اكتئاب أو انبساط أو حياء وانطواء، كما يكشف عن الجماعة التي ينتمي إليها وعن مستواه الثقافي وتتناول دراسة الصوت البشري عدة مجالات مثل طبقة الصوت، وقوته، والإيقاع والتلعثم وسرعة الصوت، والوقفات.

سبعة عشر: طلاقة الحديث

تدل على التردد أما أخطاء اللغة والتلعثم فتدل على الاعتمادية والتركيز الانفعالي والصمت يدل على الانشغال أو رغبة في الاستمرار في الكلام بعد توضيح نقطة.

فنيات الاتصال في المقابلة الإرشادية

أولا: عكس المشاعر

تعتبر فنية عكس المشاعر Technique Reflection بمثابة مرآة صادقة يعكس بها المرشد أحاسيس المسترشد وتعبيراته وانفعالاته، ما ظهر منها وما بطن، سواء عبر عنها بصراحة أو أخفاها، وذلك حتى يرى المسترشد نفسه وكأنه في مرآة عاكسة لما يتضمن تواصله اللفظي وغير اللفظي مع المرشد النفسي.

مستويات الانعكاس:

قد يكون الانعكاس على مستويين يحددهما المسترشد نفسه:

أ - **المستوى السطحي**: عندما يعبر الفرد عن مشاعره بصراحة وبطريقة علنية واضحة دون غموض أو تخفي، آنذاك، يتوجب على المرشد إعادة صياغة مضمونها بما يشبه التلخيص ودون اتهام أو تنقيص.

مثال:

المسترشد : لم أعد احتمال ولا أطيق أن يستجوبني والدي كلما دخلت للبيت وكأنني متهم في قضية.

المرشد : أنت تشعر بالضيق والتبرم لأن والدك يستفسر منك بعض الأمور التي تتعلق بحياتك الشخصية.

ب- المستوى الخفي: عندما لا يعبر الفرد عن مشاعره صراحة ولا يفصح عنها بوضوح،

لكنه يناور ويحوم حولها دون أن يمسها، آنذاك يمكن للمسترشد عكس هذه المشاعر المخفية ليشعره بمدى فهمه العميق لحالته وتقبله لمواقفه وأفكاره كما هي دون إدانتها أو تبنيها.

مثال:

المسترشد : إنني أتحمل المسؤولية كاملة اتجاه أسرتي بعد وفاة والدي رحمة اللـه، لقد ترك في رقبتي الأم وثلاث أخوات وخمسة إخوة، ولولا أني أكبرهم سنا لكان غيري متحملا لهذه المسؤولية الآن.

المرشـد : أنت تشعر بضخامة المسؤولية التي تركها لك والدك بعد وفاته، لذلك فأنت تتمنى لو لم تكن الأكبر سنا حتى يتحملها غيرك عنك.

ثانيا: عكس المحتوى

تعني هذه مهارة عكس المحتوى Technique of Restatement أن يقوم المرشد بإعادة ما قاله المسترشد بكلمات ومعانٍ أخرى، وتفيد صياغة عبارات المسترشد في مواجهة ما قاله حين يسمعه من المرشد فيؤكده أو يعيد ما قاله، وباستخدام المرشد لهذه المهارة يساعد المسترشد في التعرف على مشاعره وأفكاره بدقة وموضوعية.

وتتخذ هذه التقنية أشكالا متدرجة على الشكل التالي:

(أ) إعادة العبارات / الصدى:

تتميز هذه الطريقة بأسلوبين:

1- على شكل تكرار:

- أن يكرر المرشد نفس العبارات التي ذكرها الفرد غير مبدل لكلماتها، فيعيدها كما هي بالنص والحرف مع تغيير ضمير المتكلم، وكأنه صدى مرتد لمسامع المسترشد منعكسا إليه من خلال تكرار الجمل والعبارات كما ترددت من فمه، خاصة في المرحلة الأولى من المقابلة.
- أو أن نركز على أهم الأجزاء من عبارات الفرد التي تمثل بالنسبة إليه وزنًا ثقيلاً، فنعيدها على مسمعه ونهمل إعادة الباقي، حتى يشعر الفرد أننا نبذل مجهودًا لفهمه أكثر من مجرد تأكيد أننا سمعنا أقواله.

2- على شكل تلخيص:

قد يكون مفيدًا بل ضروريًا في بعض مراحل المقابلة خاصة منها المتقدمة، وبعد فترة من التعبير، يتم تلخيص كلامه بشكل واف، مما يدل على المعنى المقصود.

(ب) إعادة العبارات /الانعكاس:

مقارنة بين مهارة إعادة العبارات/الصدى وإعادة العبارات /الانعكاس

على الرغم مما يبدو من تشابه، إلا أن بينهما فروقا جوهرية نبينها كما يلي:

مثال

المسترشد : من الصعب علي أن استمر في الجمع بين العمل والدراسة والاهتمام بشؤون أسرتي، إنني أقول لنفسي دائما أنني سأنهار فجأة في يوم من الأيام.

المرشد : يبدو كما لو أنك تمر بصعوبة في الموازنة بين التزاماتك، حيث تزداد هذه الالتزامات بالنسبة للوقت المتاح لك حاليا.

ثالثا: الاستيضاح

تعتبر فنية الاستيضاح Technique of Clarification بمثابة تغذية رجعية مباشرة من جانب المرشد للمسترشد لتوضيح بعض النقاط التي قد تكون غامضة وغير مفهومة في المناقشة التي تدور بينهما خلال المقابلة الإرشادية. وتهدف فنية الإيضاح إلى تدعيم الاستجابة التلقائية من المرشد للمسترشد إذا حدث أي توتر في التواصل بينهما عندما لا يفهم أحدهما ما يقوله الآخر، وعندما يعجز الطرفان عن فهم ما يدور في المناقشة بينهما.

مثال:

المسترشد : أموري مع أهلي غير جيدة، وعلاقتي مع الأساتذة في المدرسة سيئة ومواد الدراسة صعبة.

المرشد : كأنني سمعتك تقول بأن أمورك في المدرسة والبيت ليست على ما يرام.. ممكن أن توضح لي أكثر.

رابعا: التلخيص

تعد من أهم مهارات المقابلة الإرشادية لكونها تمهد عمليًا لإنهاء المقابلة وتلملم أطراف المقابلة وجوانبها المختلفة، وكما أنها تهيئ المسترشد لموعد آخر لمقابلة أخرى أو أنها تنهي مقابلة قد تكون هي الأخيرة وبالتالي فإنها تتضمن خلاصة ما دار في المقابلة من بدايتها إلى نهايتها أي بمعنى إنها تشتمل على إجراءات حدثت بقصد أثناء المقابلة ومنها وصف المشكلة أو المشكلات التي يعاني منها المسترشد وتشخيصها ومعالجتها سواء من خلال الإرشاد المباشر والذي يكون للمرشد دور رئيس فيه بتوجيه المقابلة وإبراز دوره العلاجي أو عن طريق الإرشاد غير المباشر وهو الذي يعتمد على المسترشد في الاستبصار بمشكلته واقتراح الحلول لمعالجتها، وهذا الأخير هو الأفضل للمسترشد من الأسلوب الأول.

ويتم استخدام أنواع للتلخيص وذلك حسب مراحل المساعدة:

أ - **التلخيص المرحلي**: يستخدم هذا النوع للانتقال من نقطة إلى نقطة أو إلى موضوع آخر، ويهدف للتركيز على النقاط والمواضيع الرئيسية التي تم طرحها من قبل المسترشد.

ب- **التلخيص الاستهلالي**: يستخدم في بداية المقابلات، بغرض تذكير المسترشد بما تم عرضه في المقابلات السابقة، وتجهيز لما سوف يتم مناقشته في هذه المقابلة.

ج- **التلخيص النهائي**: عند نهاية كل مقابلة، وذلك لعرض ما تم مناقشته والتوصل إليه في المقابلة، وذلك لمساعدة المسترشد على حصر الحقائق والتفكير في أنشطة المقابلة، والأهداف التي تم عرضها والمهام التي عليه أن يقوم بها حتى موعد المقابلة القادمة.

مثال

المسترشد : (طالب كلية) طوال حياتي اعتقدت أنني أريد أن أصبح معلما، الآن لست متأكدًا، كنت دائمًا اعتقد أنها الوظيفة المثالية لأنها تربطني بالناس، لا أعرف الآن إذا كان هذا سببًا جيدًا، ربما هناك وظيفة غيرها أفضل استمتع بها أكثر.

المرشـــد : (التلخيص هنا استخدم لربط عناصر متعددة معا) أنت تسأل هل تناسبك وظيفة التعليم أم هناك وظائف أخرى أكثر ملائمة لك.

خامسا: التغذية الراجعة

فنية التغذية الراجعة Feed back هي استجابة فورية تلقائية من فرد في موقع المسؤولية (المرشد) إلى آخر (المسترشد) لمعرفة رد فعل ما يخفيه من قول وعمل عن الآخرين (عبد العزيز وعطيوي، 2004).

ويمكن استخدام استراتيجيات عديدة خلال التغذية الراجعة، مثل لعب الدور والتعزيز والتي تسهل وصولها إلى المسترشد بما أنه إذا تم تكوين علاقة إرشادية قائمة على الثقة المتبادلة، هذا يساعد على استخدام التغذية الراجعة في أي وقت (Lock, Myers, & Herr, 2001).

كما ذكر ايفي وايفي (Ivey & Ivey, 1999) أن التغذية الراجعة تهدف إلى معرفة كيف يرى المرشد المسترشد وكيف يسمعه، وذكر أيضًا أن التغذية الراجعة يجب أن تكون بشكل موجز مختصر ودقيقة، مع الحرص على التفاصيل المهمة في المقابلة، ويجب على المرشد عدم إصدار أحكام على المسترشدين والتركيز على نقاط القوة والأشياء التي يرغبها المسترشد حتى تكون ناجحة، كما أنه لابد من الإشارة إلى كيفية استقبال المسترشد للتغذية الراجعة، إذ يكون ذلك على شكل تعليمات يقدمها المرشد وليس على شكل إصدار أحكام.

وقد أجمع الباحثون في التربية على الأنواع التالية للتغذية الراجعة:

1- **التغذية الراجعة المحايدة:** تكون فيها المعلومات المعطاة لا تقدم "حكما" على الأداء سلبًا أو إيجابًا، بل تقدم مقترحات أو تقارير من أجل تحسين الأداء ولا تقدم بشكل صريح، وتنطوي التغذية الراجعة المحايدة على ثلاثة جوانب:
   - يخبر الطالب بالسبب إن كان عمله دون المتوقع.
   - يعرف ماذا سيعمل.
   - يعرف بالظروف التي تؤدي إلى الأداء غير الصحيح .

2- **التغذية الراجعة الإيجابية:** تعتبر من الدعامات القوية للتغذية الراجعة المحايدة نظرًا لأنها تهدف إلى التعزيز كأن نقول مثلا: "أجبت إجابة صحيحة" أو "استمر على هذا الأداء" أو "جزاك الله خيرا" أو "وجهة نظرك صائبة"... كما يمكن أن تمثل بأشكال عدة كالابتسامة أو امتيازات خاصة... ولكن يبقى أفضل هذه الأساليب هو الثناء والمديح.

3- **التغذية الراجعة السلبية:** فيها نؤكد أن الطريقة الحالية في الأداء غير مقبولة وعليه استبدالها بطريقة أفضل للوصول إلى الحل الصحيح. كقولنا مثلا "لابد أن تغير هذا السلوك إلى الأفضل" أو "يجب أن تدرس بصورة أفضل"... وهذا النوع من التغذية يعتمد على تقديم الطرق البديلة للطالب لتحسين أدائه من أجل ذلك يتعاون الطالب مع المرشد لإيجاد البدائل المناسبة للنجاح في المستقبل.

من الأمثلة على التغذية الراجعة:

- يقول المرشد للطالب: إنني أرى أنك جاهز للتعليق على ما تسمعه من كلام.
- يقول المرشد للطالب: لقد قمت بعمل جيد في المذاكرة أدى إلى النتيجة التي حصلت عليها.

سادسا: مهارة الصمت

هي الحوار النفسي الذي يجري بين الأطراف المعنية والمعاني المنتقلة بينهم، لا من خلال النطق، بل من خلال الصمت والملامح العامة للإنسان الصامت كنظرات العيون وتعبيرات الوجه وحركات الجسم. فإذا كان الصمت توقُّفًا عن الكلام اللفظي، فإنه ليس توقفًا عن الكلام النفسي وبالتالي عن الاتصال. ففي الصمت الكثير من المعاني التي يمكن أن تُعدُّ أساسًا في عملية التواصل والتفاهم بين الناس.

يمكن التمييز بين ثلاثة أنماط أساسية من الصمت:

(أ) صمت مفروض

يحدث عندما يبدأ الاثنان في الحديث معا في نفس اللحظة، مما يتبعه وقفة قصيرة متميزة بالصمت من الطرفين، حتى يفسح كل منهما المجال للآخر بالاستمرار في الحديث، فلابد أن يمهد المستشار للآخر في الكلام حتى ينهيه مثال: عفوا... تفضل بسؤالك. وقد يحدث كذلك عندما يأخذ أحد الطرفين فرصة قصيرة لاسترداد النفس وترتيب الأفكار، وخاصة من جانب المسترشد، مما يتوجب عليه أن يحث المسترشد بشكل غير مباشر على الاسترسال في الحديث بلباقة وحنكة دون أن يشعره بأنه مجبر على ذلك.

مثال

ممارسات مرغوبة	ممارسات غير مرغوبة
أرى أنك مستغرق في التفكير...	لماذا تصمت كثيرًا...؟
ليتك تشركني معك في التفكير...	لقد ضيعت وقتا كثيرًا في الصمت...
ما رأيك إذا فكرنا معا بصوت مسموع...؟	هل انتهيت من كل أقوالك...؟

(ب) صمت من طرف المرشد:

يتحول الصمت من طرف المرشد إلى تقنية متميزة في تحقيق أهداف المقابلة الفردية إذا أحسن هذا الأخير توظيفه واستثماره، وهو لا يقل أهمية عن تواصله اللفظي عبر الكلمات الموزونة والدافئة، بحيث أن له فوائد عديدة نذكر منها:

- إتاحة الفرصة للمسترشد للمبادرة بالكلام.
- إتاحة الفرصة للمسترشد لأخذ مهلة للتفكير وتحقيق الاستبصار الداخلي.
- إبطاء الإيقاع السريع لوثيرة المقابلة.
- احترام خصائص الأفراد الانطوائيين.

(ج) صمت المسترشد:

يلوذ المسترشد في كثير من الأحيان بالصمت، عندما يجره سياق المقابلة إلى الحديث عن بعض الأحداث أو الأشخاص، الذين لهم بصمات واضحة على حياته، أو عندما يتفاجأ بسؤال غير متوقع، فيتلجم لسانه عن الكلام، ويتعرقل انسياب الكلمات من فمه بسبب شعوره بالتوتر والاضطراب أو بالخجل والحرج. فلذلك يتوجب على المرشد أن يكون حذرا، وذا حساسية مرهفة، وعلى درجة من الذكاء الاجتماعي المدرك لهذه الأسباب، حتى يبلور أسئلة غير مباشرة، تمس جوهر الموضوع وفي نفس الوقت تحافظ له على خصوصيته وترفع عنه الحرج، أو على الأقل تشعره بأن أسراره مؤتمن عليها من الإفشاء والفضح مهما كان، كما قد يلجأ المسترشد للصمت لمجرد عدم استيعابه جيدا للسؤال المطروح أو عدم انتباهه لألفاظ المرشد بسبب شرود ذهنه، أو ربما لعدم سماعه للكلمات، حيث يتحرج من طلب الإيضاح، لذلك ينبغي أن يلجأ المرشد إلى فنية إعادة صياغة العبارات بكلمات مختلفة وإيضاحها بكل

لباقة وانفتاح والتأكد من استقبالها من طرف المسترشد. ولعل من أصعب أنواع الصمت ذلك الذي يلجأ إليه المسترشد معبرا عن رفضه ومقاومته لبعض ردود فعل المرشد التلقائية المذكورة سابقا، مما قد يشعر هذا الأخير بأنه مستهدف شخصيًا بما يمس كرامته المهنية ويقدح في كفاءته في تسيير المقابلة.

مثال على مهارة الصمت:

- ممارسة جيدة.
- المرشد: أرى أنك مستغرق في التفكير.
- ليتك تشركني معك في التفكير.
- ما رأيك أن نفكر بصوت عالي.
- ممارسة رديئة.
- المرشد: لما تصمت كثيرًا؟
- ألم تجد ما تقوله بعد؟

سابعا: التساؤل

تعتبر فنية التساؤل Question Technique الوسيلة الأساسية لاكتشاف المجهول فيما يختص بحالة المسترشد من جميع جوانبها، حيث أنها تنفيذ في الحصول على المعلومات اللازمة عنه، وفي تشجيعه على التغيير عن نفسه وفي مساعدته على اختبار مشاعره وأفكاره، وتفيد فنية التساؤل المرشد في تحديد أُسس تشخيصه وعلاجه، وفي وضع استراتيجياته، وفي تحقيق أهدافه، كما أنها تهتم في تنمية التواصل الجديد بين المرشد والمسترشد وبين المسترشد ونفسه، وبين المسترشد والآخرين.

هناك عناصر تقوم عليها هذه الفنية حتى تكون ناجحة وفعالة وهي:

1- **التوقيت المناسب:** إن المرشد الناجح هو الذي يختار ويستغل الوقت الجيد ليطرح أسئلته لتمكن المسترشد من التعبير عن نفسه باسترسال وطلاقة دون عوائق، وعادة ما يطرح المرشد أسئلته في الوقفات البسيطة بين كلام المسترشد.

2- **ملاءمة السؤال:** هناك أنواع من الأسئلة قد يطرحها المرشد تؤثر في طبيعة ونوع وكم استجابة المرشد على هذه الأسئلة.

3- **كيفية صياغة الأسئلة:** يجب على المرشد أن يطرح أسئلته بطريقة تبعث على الأمان والطمأنينة دون أن يتخلل ذلك مشاعر الخجل والارتباك عند الإجابة على الأسئلة.

ويوجد نمطين من الأسئلة:

1- **الأسئلة المفتوحة:** يجاوب عليها بأكثر من كلمة، ومن أمثلة هذه الأسئلة: ليتك تكلمني عن نفسك؟ ماذا تعرف عن التخصص العلمي؟ كيف ترى علاقتك مع والديك هذه الأيام؟

الأسئلة المغلقة: تنتهي غالبا بنعم أو لا، تستخدم في حالات محددة. مثلا: للتركيز على مواضيع الكلام وللحصول على معلومات محددة في عملية الإدخال: إذا مسترشد كحولي هل يوجد بالعائلة تاريخ كحولي. وفي عملية جمع المعلومات مثل: كم عمرك الآن؟ أين تقيم؟ ما معدلك التراكمي؟ ولكن يفضل عدم استخدامها بعد ذلك لأنها كثيراً ما تقلل من الانفتاح في الإرشاد، ومن أمثلتها: هل تحب والدك أو المدرسة، بمن تثق أكثر بمعلم العلوم أم الرياضيات؟ حيث يلاحظ على هذين المثالين أنهما سيعيقان الاتصال مع المسترشد وعملية الإرشاد. ويؤدي مثل هذا النوع من الأسئلة إلى الحصول معلومات مضبوطة.

أمثلة على الأسئلة المفتوحة والمغلقة:

أسئلة مفتوحة	المرشد: كيف ترى زوجتك؟
	المرشد: ما رأيك أو ما طبيعة علاقتك مع زوجتك؟
أسئلة مغلقة	المرشد: هل علاقتك الزوجية ناجحة؟
	المرشد: من الذي تثق فيه أكثر من غيره؟

كما أن هناك أنماط أخرى من الأسئلة ومن أهمها:

1- **الأسئلة المزدوجة أو المركبة:** هي الأسئلة التي تتضمن أكثر من سؤال في آن واحد، وهي تجب أن تجعل المسترشد يجيب عليها في اتجاه محدد لا رابط بينهما أو أنها قد تقوض إلى إجابات متناقضة.
المرشد: بعد وفاة زوجتك، هل ترغب بالزواج مرة أخرى، أو الاعتناء بتربية أولادك؟

2- الأسئلة المحظورة: هناك نوع من الأسئلة تجعل المسترشد يشعر بأنه متهم أو مذنب مما يجعله يدافع عن نفسه وأن يقاوم محاولات المرشد للحصول على المعلومات الخاصة بمشكلاته.
المرشد: أنت السبب فيما وصلت إليه حالتك الآن لماذا لم تعمل حسابا لهذا اليوم؟

ثامنا: المواجهة

عرّف بيتروفسا وآخرون المواجهة بأنها ارتباط نشط بين التعاطف والتفسير والفورية مما يساعد المسترشدين على بلورة وتجسيد التناقضات التي تبدو في تعبيراتهم وسلوكياتهم حتى يتمكنوا من تحقيق التوافق السليم في حياتهم بناء على تخفيف حدة الصراعات والاضطرابات التي تنتابهم وبناء على إزالة التوتر والقلق التي يعانون منها.

وتعتبر فنية المواجهة Confrontation Technique وسيلة فعّالية يستخدمها المرشد في كشف التناقضات بين ما يقوله المسترشد وما يفعله، مما يجعله أكثر استبصارا لما بداخله فيعكسه على سلوكه الخارجي ويفضل أن تستخدم فنية المواجهة في نهاية مرحلة البناء في المقابلات الإرشادية، بعد أن يتم بناء الألفة بين المسترشد وتصبح هناك علاقة إنسانية مهنية وثيقة بينهما.

مستويات المواجهة:

3- **المستوى الأول**: يكون المرشد في هذا المستوى متصفًا بالسلبية التامة عند التعامل مع كل تناقضات المسترشد حتى يتجاهل كليًا هذه التناقضات، بحيث لا يعيرها أي اهتمام ولكنه يعود إليها فيما بعد حتى يتيح للمسترشد أن يعبر أكثر عن تناقضاته.

4- **المستوى الثاني**: يتصف المرشد هنا بالسلبية بدرجة كبيرة في تعامله مع أغلب التناقضات بحيث يتظاهر بتجاهلها ولا يعيرها أي اهتمام ولكنه يعود مرة أخرى فيما بعد، إلا أنه يتعامل مع التناقضات من النوع الإيجابي في هذا المستوى حتى يعزز احترام المرشد للمسترشد حتى يتمكن من التعبير بدرجة أكبر.
مثال: المرشد: تقول أنك انطوائي وتميل إلى العزلة، لكنك تملك الكثير من الأصدقاء؟

5- **المستوى الثالث**: يتميز المرشد هنا بدرجة منخفضة من السلبية تجاه التناقضات خاصة القليل منها، خاصة تلك التي على درجة عالية من الأهمية، حيث يعمد المرشد على

تجاهلها على أن يعود إليها مرة أخرى، وفي نفس الوقت يتعامل المرشد مع أغلب التناقضات ولا سيما المهمة منها خاصة التناقضات الإيجابية.

مثال: المرشد: تقول أنك حزين دائما لكن الابتسامة وبشاشة الوجه لا تفارقك؟

6- **المستوى الرابع**: يتميز المرشد بتعامله بإيجابية مطلقة مع كل التناقضات عند المسترشد فلا يهملها ولا يتجاهلها مهما كانت تافهة ويتميز بالمواجهة هنا بالصرامة التامة والمباشرة دون أي مجاملة، وبناء عليه يفيق المسترشد من غفوته ويرى نفسه كما هي على حقيقتها.

7- **المستوى الخامس**: يتميز المرشد بالتحدي المباشر والواضح والعلني في تعامله مع أية تناقضات تظهر في أقوال المسترشد وأفعاله مهما كانت بسيطة، وهنا يحاصر المرشد المسترشد من حيث أفكاره وأفعاله وأقواله حتى يعب عن ذلك بوضوح ومصداقية أكثر، وعادة ما يلجأ المرشد إلى هذا المستوى إذا لم تنجح المستويات السابقة.

المرشد: محمد!! كلما اقتربت منك شبرا تبتعد عني مترا؛ أي أحاول أن أدعم علاقتي معك، لكنك تحاول هدم هذه العلاقة، إنك بذلك تضر نفسك ولا تضرني، في الحقيقة أنا متعجب من أمرك.

كما أن هناك أنواع للمواجهة:

1- مواجهة تناقض سلوك لفظي مع سلوك غير لفظي، مثال:

المسترشد: اليوم هو أسعد أيام حياتي، لقد قبل ابني الأكبر في أحسن جامعة في الخارج وسيسافر الأسبوع القادم، يقول المسترشد ذلك وكتفاه إلى الأسفل ويتكلم بصوت منخفض.

المرشد يواجه: أنت تقول أنك سعيد لقبول ولدك في الجامعة لكن هيئتك تشير أنك حزين.

2- مواجهة تناقض رسائل لفظية مع سلوكيات، مثال:

مسترشد: أنا سأتابع كتب أبني باستمرار وبشكل يومي خلال هذا الأسبوع قبل بداية الامتحانات النهائية.

ولكن المسترشد لم يتابع ابنه يوميًا حيث وجدت المعلمة العديد من الواجبات المنزلية التي تحتاج إلى متابعة.

المرشد يواجه: أنت قلت أنك ستقوم بمتابعة كتب أبنك يوميًا خلال الأسبوع الماضي لكنك لم تقم بذلك.

3- مواجهة تناقض رسالة لفظية مع رسالة لفظية، مثال:

مسترشد: صديقي المقرب عمل علاقة جديدة وحميمة مع شخص آخر وأصبح منشغلا كثيرًا عني، ثم يقول: أنا لست متضايقا من ذلك، بالعكس، أنا أتمنى له كل الخير، ثم يضيف: لقد كنت رقم واحد في حياته لكنني الآن بالكاد أراه.

المرشد يواجه: لقد قلت أنك تتمنى الخير لصديقك في علاقته الجديدة لكنك تشعر بالضيق لانشغاله بعلاقة عنك.

4- مواجهة تناقض رسالة غير لفظية مع رسالة غير لفظية، مثال:

مسترشد يحرك قدميه بتوتر ويبتسم في نفس الوقت

المرشد يواجه: أنت مبتسم، وبنفس الوقت تحرك قدميك بتوتر. كيف تفسر ذلك؟

تاسعا: التفسير

وهي مهارة تشتمل على تفهم وتوصيل معنى رسالة صادرة عن المسترشد، وعن صياغة عبارات التفاسير فإن المرشدين يزودون المسترشدين بنظرة جديدة لأنفسهم، أو بتوضيح جديد لاتجاهاتهم أو سلوكياتهم.

أنواع التفسير:

1- التفسير العام: ويشمل جميع البيانات حول المسترشد.

2- التفسير الخاص: يقتصر على العبارات أو بعض نتائج الاختبارات أو بعض خبرات في حياة المسترشد.

مثال

المسترشد : هل تعلم يا أستاذ صالح مدى حيرتي في اختيار التخصص المناسب بعد تخرجي من الثانوية.

المرشـد: يبدو لي يا سامي بأنك لم تحدد التخصص المناسب لميولك واتجاهاتك واستعداداتك.

عاشرا: الإيحاء

تكمن أهمية فنية الإيحاء في مساعدة المسترشد على الارتقاء بأفكاره وارتياد المجهول في

نفسه، مما يوضح رؤيته لها وتنقيتها من شوائبها وازدياد استبصاره الداخلي لأعماقها، فيفكر تبعا لذلك بعقلانية متحررة فيما يتعلق بحالة.

ويرى بيرن أن هناك أنواع من الإيحاء وهي:

- الإيحاء بالوصف مثل: هل يمكنك أن تصف لي ذلك؟
- الإيحاء بالامتداد مثل: هل هناك شيء تريد أن تضيفه؟
- الإيحاء بالأسباب مثل: كيف يمكنك تعليل ذلك؟
- الإيحاء بالمشاركة مثل: إلى أي مدى أنت مشترك في هذا الموضوع؟
- الإيحاء بالمراجعة مثل: كيف تتصرف في هذا الأمر مستقبلا؟
- الإيحاء بالعلاقة مثل: كيف يؤثر ذلك على مستقبلك؟

أحدى عشر: تقديم المعلومة

استجابة لفظية يتم بها إيصال معلومات عن أشخاص ومواضيع أو وسائل أو طرق، الهدف منها هو الوقاية من الوقوع في مشكلات معينة.

والمعلومة قد تكون أي شيء: مثل عن الخوف، فالخوف انفعال يعطي... وبعد المعلومة أعطي خيار للطالب إذا تحب نناقش المعلومة وقد تكون المعلومة عن مهنة معينة.

ما هي المعلومات التي يحتاجها المسترشد؟

- حدد المعلومات المفيدة التي يريدها المسترشد إذا يسأل عن الجامعة والمعدل لا يجوز أتحدث عن الامتحانات والساعات المعتمدة بمعنى احدد ماذا يريد بالضبط.
- حدد مصادر موثوق بها ودقيقة للمعلومات التي ستقدمها (لا تقول سمعت..)
- حدد التسلسل أو التتابع الذي ستقدم فيه المعلومات (مثال إذا لم يعرف يعبئ الطلب في الجامعة أو كيف يحصل على الطلب من مكتب البريد.. ويمكن تكتب الأشياء كتابة والخطوات كتابة).

اثنا عشر: الدقة والوضوح والانتباه

إن لغة المسترشد غالبا ما تكون مليئة بأنواع كثيرة من الفجوات وبالتحديد ثلاث أنواع وهي:

- الحذف: عندما تترك بعض الأشياء أو تحذف.
- التحريف أو التشويه: عندما تكون الأشياء ليست كما تبدو أو يساء فهمها.
- التعميم: عندما تكون كل مستويات الأشياء أو الناس ترتبط مع شعور واحد ومع نفس المعنى، أو عندما نتوصل إلى النتائج بدون وجود المعلومات المدعمة لذلك.

وبسبب هذه الفجوات فمن الضروري للمرشد أن يستخدم أدوات لغوية ليكوّن معاني لكلمات المسترشد ولملء هذه الفجوات، والأداة المهمة الأكثر كفاءة للتوصل إلى ذلك هي نوع محدد من الأسئلة مصمم لاستخراج الدقة والوضوح من المسترشدين.

ومن أمثلة عدم الدقة التي قد يقولها المسترشد (الحذف) وعلى المرشد الانتباه لها كقوله:

- أنا ذاهب- المرشد: أين تذهب؟
- أنا خائف- المرشد: من ماذا؟

كذلك من أمثلة عدم الدقة التي قد يقولها المسترشد (التشويه) وعلى المرشد الانتباه لها واستخدام الاستجابة المناسبة

- أنا أريد الأمن- المرشد: كيف تريد أن تكون آمنا؟
- طالما أن مدرستي حولي فأنا أشعر بالسعادة- المرشد: كيف بالتحديد وجود مدرستك حولك يسبب لك السعادة؟

كذلك من أمثلة عدم الدقة التي قد يقولها المسترشد (التعميم) وعلى المرشد الانتباه لها واستخدام الاستجابة المناسبة،

- أنا دائما أخسر المناقشات- المرشد: هل كان هناك وقت ما أنك لم تخسر المناقشات؟
- أنا دائما لدي صعوبة في تعلم مثل هذه المواد - المرشد: أنت أبدا لم تتعلم مثل هذه المواد سابقا، أبدا؟

ثلاثة عشر: الإحالة

معني التحويل أن يتصرف المسترشد تجاه المرشد كما لو كان ينصرف إزاء أبيه الذي يحبه ويكرهه فهو ينقل اتجاهاته في الماضي إلى الحاضر، لذا على المرشد أن يفهم أسباب التحويل وما دلالاته النفسية وما هي المعاني الرمزية التي تقف خلفه.

إن إحالة المسترشدين أمر يقرره المرشدون بالاتفاق مع المسترشدين، ويكون غالبًا مع نهاية المقابلة الأولى حين يتضح لطرفي العلاقة (المرشد والمسترشد) أنه من يصعب عليهما الاستمرار في العلاقة لاعتبارات خاصة بالمشكلة أو بالإعداد التخصصي للمرشد، أو لعدم كفاية الوقت لدى المرشد، أو تكون الإحالة في أي مرحلة أخرى من مراحل الإرشاد حين تصل العملية إلى طريق مسدود.

عرض ريكي إجراءات الإحالة متى تتم وكيف تتم، وسوف يتم استعراض هذه الإجراءات:

- في أحيان كثيرة لا يستطيع المرشد أن يقدم للمسترشد الخدمات الإرشادية التي يحتاجها، وعندئذ يجب أن يحيله إلى مكان آخر.
- وعلى الرغم من نظرة البعض للإحالة على أنها دليل على عدم كفاية المرشد المهنية، إلا أن الأمر يحتاج إلى قدر كبير من الكفاءة من المرشد من أجل تحديد الحالات التي تحتاج إلى خدمات من نوع خاص، فليس مقبولاً ومنطقيًا أن يدعي المرشد بقدرته على علاج أي شخص يطلب المساعدة.
- وتتم الإحالة بعد جمع معلومات عن المسترشد والوصول إلى قناعة أن مشكلة المسترشد فوق مستوى كفاءة المرشد، أو عندما يشعر المرشد أن الاختلافات في خصائص الشخصية بينه وبين المسترشد يصعب تجاوزها وأنها سوف تتداخل وتؤثر سلبا في عملية الإرشاد.
- كما تتم الإحالة عندما يكون المسترشد قريبا أو صديقا شخصيا للمرشد، وتتطلب مشكلته استمرار العلاقة الإرشادية في المستقبل.
- كذلك يمكن أن تتم الإحالة عندما يرفض المسترشد أو يقاوم مناقشة مشكلته مع المرشد.
- وعندما يدرك المرشد بعد عدة جلسات عدم فعالية الإرشاد مع المسترشد.
- وهناك أسباب تؤدي إلى الإحالة، ومنها ما ارتبط بنوع المشكلة مثل وجود مشاكل تحتاج إلى رعاية طبية خاصة، ووجود حالات من الاضطرابات الانفعالية والعقلية الشديدة، وحالات تحتاج إلى مرشد نفسي أكثر خبرة ومهارة.
- أما الجهات التي تتم إليها الإحالة فهي متعددة ومنها: العيادات الخاصة أو مراكز الإرشاد أو مرشد آخر أو مستشفيات ومصحات ومدارس للتربية الخاصة.

مثال: لعلاج مسترشد يعاني من قلق العوم من خلال الإرشاد المتمركز حول المسترشد

وفيما يلي حوار منفتح مركز على الشخص مع مسترشد يعاني من قلق العوم الحر.

المسترشد : لقد أوصاني طبيبي بالحصول على إرشاد، وعندما أخبرت صديقي بذلك، اقترح عليّ أن أقوم بزيارتك. وأعتقد أنهما يظنان أن مشاكلي هي نفسية (الضحك العصبي، وإطباق الأيدي بإحكام).

المرشـــد: وهل يزعجك أن كل من طبيبك وصديقك يعتقدان بأن مشاكلك هي نفسية.

المسترشد : نعم يزعجني ذلك قليلا. فقد ذهبت للطبيب لأنني اعتقدت بأنني أعاني من نوبة قلبية. فكل شيء كان على ما يرام حتى قبل ثلاثة أو أربعة أسابيع. وبعد ذلك، وعندما كنت ذاهبا في إلى العمل أصبحت يداي وقدماي فجأة باردة جدًا، وكأنها مغمورة في ماء مثلج. وبدأ قلبي بالخفقان بقوة وجعلني ذلك أشعر ببرودة وضيق في صدري. وشعرت حينها بالدوار، واعتقدت بأنني سأموت. لقد كان ذلك مخيفا جدًا. ولم أعرف ماذا أفعل وقتها. وقدت سيارتي إلى جانب الطريق على أمل أن يراني شخص ما ويقف لتقديم المساعدة. ولكن لم يفعل أحد ذلك. وبعد فترة ذهب ذلك الشعور، ومن ثم قدت السيارة عائدًا إلى منزلي.

لقد ارتحت في البداية عندما أخبرني الطبيب بأنه لا يوجد هناك أي مشكلة جسدية، على الأقل لم يكن هناك أي مشكلة في قلبي. ولكن ذلك لم يزل يخيفني، وخصوصا أنني لم أكن أعرف ما الذي يحصل لي بالضبط. وأعتقد أنني إذا عرفت ما الذي جعلني أشعر هكذا لكنت استطعت التسليم بالأمر. وكل ما أستطيع عمله عند حدوث ذلك هو التفكير فقط، يا إلهي، إنه يحدث مجددا.

المرشـد : المعرفة ستساعد. فليس من المعروف ما الذي يسبب لك هذه المشاعر التي تجعلك قلقًا. فمجرد إخبارك أنك لا تعاني من مشاكل صحية لن يساعد. إذ عليك أن تعرف ما يجب عمله لتوقف ذلك.

المسترشد : صحيح. فهو يشبه الشعور بأني أفقد السيطرة. فهو يحدث لي فقط، ويبدو أنني غير قادر على فعل أي شيء حيال ذلك.

المرشـد : كما هو الحال الآن، أنت لا تحظى بمساعدة. فليس المهم كم هو صعب عليك أن

تحاول مقاومة ذلك عندما يبدأ بالحدوث، بل المهم أنه يحدث. فأنت لا تعرف ماذا تفعل بخصوص ذلك.

المسترشد: نعم. وأشعر أنني مرتبك كذلك. وأقول لنفسي....حسنا، بما أنها ليست مشكلة صحية، فيجب أن أكون قادرًا على فعل شيء حيال ذلك. يجب أن أكون قويًا بما فيه الكفاية لمقاومة الأمر.

المرشـد : يبدو وكأن هذه المشاعر هي جزء من قوة خارجية أو غريبة والتي هي أقوى منك. إذ يبدو وكأنك تتعرض للاجتياح من قبل قوة غير مرئية بحيث تجعلك فاقدًا للسيطرة.

المسترشد : في العادة، أنا شخص قوي إلى حد ما. أقصد أنني لا أدع المجال في العادة للأشياء أن تفعل بي ذلك. فليس مثلي من يشعر بذلك.

المرشـد : لقد كنت دائما تملك زمام الأمور. الآن، وفجأة، فأنت تعاني من مشاعر غير ملائمة لك. فمن المخيف أن تشعر بفقدان السيطرة وقلة الحيلة. ومن المخيف أن تفكر بأنك قد لا تكون الشخص القوي الذي كنت معتادًا دائمًا أن تنظر إلى نفسك على أنه كذلك.

المسترشد : صحيح. ولكن كيف يمكنك أن تقاوم شيئًا ما وأنت لا تعرف ما هو؟ فإنا لا أستطيع أن أقاوم شيء غير موجود.

المرشـد : إنه لمن السخيف قول ذلك، ولكن من الأسهل عليك أن تتقبل وجود مشكلة صحية معينة.

المسترشد : على الأقل سيكون هناك شيء أقاومه. فأنا أعرف ما هي المشكلة وما يجب علي فعله.

المرشـد : بإمكانك أن تواصل النظر إلى نفسك على أنك شخص قوي. فلست مضطرًا إلى أن ترى نفسك مرعوبا وقليل الحيلة.

المرشـد : بإمكانك أن تواصل النظر إلى نفسك على أنك شخص قوي. فلست مضطرا إلى أن ترى نفسك مرعوبًا وقليل الحيلة.

المسترشد : أنا لا أحب ما يحدثه هذا الشيء لي. أحب أن أكون مستقلا. فأنا أخاف من أن أقود السيارة لوحدي الآن لأنني قلق مما قد يحدث إذا ما هاجمتني هذه الأحاسيس وأفقد الوعي أثناء القيادة أو عندما أكون لوحدي في مكان ما.

عندما يقوم المرشدون بالتقمص، فهم يتدبرون البقاء مع مسترشد يهم، ويشعروهم بالتفهم. فهم يشعرون بأنهم على الأقل وجدوا شخصا يتفهم الموضوع فعلاً. كما أن التقمص يساعد على إيصال القبول والاهتمام. ويشعر المسترشدين بأن معالجيهم يتقبلونهم بدون حكم أو تقييم.

ويحذر روجرز المرشدين من أنهم غير محصنين ضد قوة العلاقات التي يقيمونها مع زبائنهم. وعندما يتوافر كل من التقمص والقبول والنقاء فإن جو العلاقة العلاجية يرتقي بالنسبة لكلا المشاركين. وكلما اندمج المرشد أكثر في العلاقة، كلما استفاد منها أكثر. وبالمقابل، فإن المرشد غير الفعّال أو الكفء قد يكون شخص غير مرغوب فيه بالفعل.

مثال آخر حالة الطالبة الصامتة:

مرشد جاءته إحدى الطالبات تعانى من إحدى المشكلات وتريد منه مساعدتها، وحدد لها موعدا لمقابلتها لتعرض عليه مشكلتها لينظر كيف يقدم لها المساعدة التي تطلبها، ولم يشغل نفسه كثيرًا بهذا الموضوع فما أكثر الطلاب والطالبات الذين يترددون على مكتبه بسبب مشكلات حقيقية، أو رغبة منهم في حب الاستطلاع ليروا ماذا يمكن أن يقدمه لهم هذه المدرس الذي يمارس ما يسميه الإرشاد.

وفى الموعد المحدد حضرت الطالبة وأذن لها بالدخول إلى الغرفة، فدخلت وجلست واستقبلها بمودة وترحاب يدل على تقبل حقيقي لها. ثم جلسا يتبادلان النظرات، وانتظر أن تسرد عليه قضتها أو مشكلتها، أو حتى تلقى بأي سؤال، ولكنها لم تفعل، وحاول أن يوحى إليها بنظراته مدى اهتمامه بها ومدى تقبله لها وسعادته بوجودها قدر استطاعته، ولكن الذي حدث أنها لم تنطق بكلمة واحدة بينما فاضت عيناها بالدموع التي انحدرت على وجنيها ثم استأذنت في نهاية الوقت وانصرفت بعد أن سألها أن كانت تود مقابلته مرة أخرى فهزت رأسها بالموافقة.

تساءل بينه وبين نفسه: ما الخطأ الذي حدث ماذا كان يجب على أن أفعل؟ هل كان يجب على أن أسألها عما يضايقها، ولكن فنيات الإرشاد غير المباشر لا تطلب ذلك، وهو متمسك بدقة بهذه الفنيات، وبالتالي فمن الواجب على المرشد ألا يسال وألا يقدم النصيحة، ولكن ما أسعده وأدهشه في نفس الوقت أن الطالبة وافقت على مقابلته مرة أخرى

وفى المقابلة الثانية تكرر نفس الموقف، فقد نظر إليها طويلا، وانتظرها كثيرًا أن تنطق ولو بكلمة واحدة لكنها لم تفعل وانتهى الوقت المحدد لها وانصرفت دون أن تنطبق بكلمة واحدة ومع ذلك فقد وافقت على الحضور في المقابلة الثالثة التي لم تكن أحسن حالاً من المقابلتين الأولى والثانية، ثم وافقت بعد ذلك على المقابلة الرابعة ولم تنطق أيضًا بكلمة واحدة، ورفضت من ذلك تحديد موعد لمقابلة جديدة

وقف حائرا أمام هذه الحالة، وسأل أحد أساتذته المهتمين بهذا المجال الذي كان كريما معه، واخبره أنه أسأء فهم نظرية الإرشاد غير المباشر وفلسفته، وأنه كان على الأقل يستطيع أن يظهر للطالبة نوعًا من المشاركة الوجدانية، أو أن يعبر لها عما يشعر به في ذلك الوقت. وحينما سمع هذه الإجابة لم يدر ماذا يجب عليه أن يفعل، وخطر له أن يطلب الطالبة ويقرر لها بأنه كان يتبع ما جاء في الكتب إلي قرأها، وأنه حقيقة مهتم بها.

ولقد كان يتساءل عما إذا كان هناك خطأ في تصرفه معها، ومع ذلك فقد كانت الأمور مختلفة تماما عما تصور. ففي الأسبوع الأخير من العام الدراسي طلبت "الطالبة" مقابلته، ولقد وافق على مقابلتها في الحال، وقد كان ما قالته يمثل منعطفًا هامًا في عمله الإرشادي في المدرسة. فقد قالت "إني أود أن أشكرك كثيرًا على ما فعلته من أجلى يا أستاذ...."، "قال مندهشا "ولكني لم أفعل شيئا. لقد أردت أن أساعدك فعلا، ولكني لم أفعل شيئا أكثر من أنظر إليك". قالت: "لقد فعلت كثيرًا، لقد غيرت شخصيتي كلها، فإن يكون لديك الحنان والحب وتنتظرني أن أتكلم، أن تكون موجود وألا تسألني أسئلة، ولا تحاول أن تجبرني على الكلام، وأن تكون راغبا في وجودي معك دون ضغط أو انتقاد ولم تشتكى من أنى أضيع وقتك، لقد كان كل ذلك أفضل وأروع شيء، فعندما كان كل منا ينظر إلى الأخر كنت أفكر: ما أروع السكون. كم كان جميلا منك أن تفهمني وأن تشيع البهجة في نفسى، وتجعلني أشعر بأني مهمة.

لقد كنت اشعر بأنك تحترمني وتعمل على راحتي ولم أكن أستطيع أن أتحدث، ولو كنت قد تحدثت لكان كلامي بلا معنى، لأنني لم اكن قادرة على تجميع شتات أفكاري والتعبير عن الآمى وأحزاني، لقد قدرتني واحترمت صمتي كثيرًا وكنت راغبة في مجرد أن تكون معي. وهذا ما جعلني أتأكد من أن أفكاري لم تكن منتظمة ولا منطقية، فقد كنت أعتقد .. أنه ليس هناك أحد يجبني أو يهتم بي. لقد احترمتني ورعيتني وكنت صبورًا حانيًا

ومتفهما عطوفا، لم تضغط على أو تحاول أن تستفزني حتى أتكلم أو تؤثر في، ولقد شعرت بالراحة معك وبأن علاقتي بك كانت حقيقية، لا.. لقد فعلت الكثير من أجلي ونتيجة لذلك، فقد شعرت في قرارة نفسي أني ذات قيمة وأني طيبة، وأني إنسانة محترمه، وأني أستطيع أن أحل مشكلاتي التي بالغت فيها كثيرًا بدرجة أفقدتني صوابي.

وخلال هذا اللقاء، تحدثًا قليلاً. والحق أنها بدت في هذه المقابلة مختلفة تمامًا عن الطالبة التي كانت قبل الإرشاد. ولقد أصرت على أن الجلسات الأربع التي جلست فيها معه تمثل منعطفا في حياتها.

لقد كان يفكر فيما يمكن أن يقول المدير أو والد الطالبة أو أي معلم أو معلمة في هيئة التدريس بالمدرسة عن سلوكه خلال جلساته مع الطالبة. ومع ذلك ففي خلال الساعة الأولى أو الساعات الأربع عمل بجد، وبالرغم من أنه بدأ كأنه لم يفعل شيئا. ولقد فكر في أن يقول لها: "إذا لم يكن عندك شيئا تقولينه لي، فلماذا لا تعودين حينما يكون عندك شيئًا" أو "اجلسي وحينما تشعرين بأنك تستطيعين أن تتحدثي أخبريني" غير أن قراءاته وخبرته وحذره جعلنه متيقظًا، وأن يلاحظها وأن يعطيها تأييدًا صامتًا، بأن يعطيها انتباهه كله، يقول: ويجب أن اعترف أنني في نهاية الجلسة الثانية، أخذت أتساءل عما إذا كنت قد ارتكبت خطأ كبيرًا في سلوكي، والإم سيستمر هكذا؟ وماذا أقول إن اكتشف أحد هذا التفاعل الغريب وسألني عن تبريره. غير أني سعيد لتصرفي بطريقة متسقة، وأستطيع أن أرى كيف أن سلوكي أو تصرفي قد أشعر الطالبة بالحب والتقدير، فالكلمات ليست كل شيء.

مثال آخر: حالة تحصيلية

هذه جزء من مقابلة مع طالب في الصف العاشر حضر إلى المرشد:

بداية كان الطالب مرتبك عندما حضر وبدا وكأنه خائف من أمر ما، وبدأت بالترحيب والحديث معه بشكل عام عن أحواله ولكنه كان ما يزال مرتبك، وكان ينظر إلى الباب، فقلت له إذا أحببت إغلاق الباب فيمكنك ذلك (علما أن غرفتي تقع في الجناح الإداري ويحضر طلبة ومعلمين ومراجعين عدة) فقام دون أن يتحدث وأغلق الباب ثم صمت، ولكن بدا عليه القلق أقل قلت له تفضل يا خالد تحدث أنا جاهز للاستماع، ومن هنا بدأ يتحدث ولكن بتردد وتم الحوار التالي بيننا (جزء من الحوار):

خالد: أهلي ما يحبوا أجيب علامات منخفضة ولما أجيب علامات يزعلوا وأنا ما بدي أزعلهم

(ملاحظة: لاحظت أثناء حديثه أنه يحرك يديه وكأنه يعصرهم ويبعد بعينيه عني، حاولت أن استجيب له ولكن تذكرت أنني يجب أن أبحث عن المحتوى في البداية ولا أركز على الشعور، وقبل أن استجيب فضلت أن أصمت قليلا ربما لأفكر بالاستجابة وحتى لا اختار سؤال أوجهه له لذلك انتظرت نصف دقيقة ثم تحدثت).

المرشد (مستوضحا): أنت بتقول يا خالد إنهم يزعلوا منك كيف يزعلوا منك.

(حقيقة بعد قلت الجملة شعرت بأنها يمكن أن تكون ايجابية بحيث توضح لي إذا كان يدرك طريقة شعورهم نحوه ويمكن أن تكون سلبية لأنني قد أزيد من مستوى توتره الحاصل نتيجة حديثه عن أسرته، ويظهر أنه لا يريد الحديث عنهم أمام شخص آخر وبنفس الوقت يريد حل مشكلته).

خالد: أمي تصبح تضغط علي كثير وهاذا الاشي بخليني يا أستاذ أفكر في الغش وفعلا بالامتحانات بغش وكمان بصير لما بفتح الكتاب ما بركز.

المرشد (عكس محتوى): كأنك يا خالد بدك تحكي إنك بتصير تسرح لما تيجي تقرأ وحتى تتخلص من ضغط أمك بتعمل سلوك أنت مش راضي عنه.

خالد: طول النهار بدها اياني أدرس وما بتفرج على التلفزيون وبسمعها بتشكي مني لأبوي ومش قادر أجيب علامة كويسة عشان هيك بغش ولكن كمان علاماتي مش كويسة.

المرشد (عكس محتوى): أنت بتقول يا خالد أنك طول النهار تدرس وقلت قبل قليل أنك لما تدرس بتكون سرحان طيب شو عملت عشان تتخلص من سرحانك؟

خالد: بجوز أنت أستاذ ما سألتني شو هي المواد اللي مش شاطر فيها المواد هي الرياضيات والانجليزي حتى إني بالإنجليزي مش شاطر بالمرة ومش هيك ما بدرس في البيت انجليزي وبحل الواجب في المدرسة أو بنقله من الكورس وحاولت انظم وقتي ولكن دون فائدة.

المرشد (مستخدما التلخيص): أنا بفهم من كلامك يا خالد انك شاطر بجميع المواد لكن المشكلة فقط في الرياضيات والانجليزي

خالد: صحيح يا أستاذ

المرشد (مهارة التحديد): طيب بدنا نحكي هسا يا خالد شو اللي عملته في الانجليزي عشان تحل مشكلتك.

خالد: بقرا الدرس بس مذاكرتي مش مناسبة بحفظ الكلمات وبنساهن بسرعة والأسئلة بحلهن من الكورس رغم كل ذلك أهلي بدهم اياني أصير عبقري في الانجليزي لكنني ضعيف ضعيف كثير وأنا اكبر واحد من إخواني وأهلي بدهم اياني أصير مهندس مثل أبوي. صحيح أستاذ اشتريت مورد جديد وبعمل على إني استخدمه.

المرشد (عكس مشاعر وتعاطف): إذا حاب تبكي يا خالد أبكي لبعض الوقت ربما هذا يقلل من توترك ويساعدك على التفكير بطرق جديدة لحل مشاكلك.

وبعد فترة دقيقة توقف خالد عن إنزال الدموع فقمت بدعمه بالابتسامة الصادقة.

المرشد (مهارة التعاطف): إذا تحب أن نكمل الحوار يا خالد فانا جاهز.

خالد: كنت أقول يا أستاذ أنني لا احصل علامات بالإنجليزي ترضي أهلي.

المرشد (مستخدما عكس المحتوى): حسنا تعتقد يا خالد انك تريد الحصول على العلامات فقط من اجل إرضاء اهلك.

خالد: مش عارف بس هم باستمرار بدهم مني علامات ومش قادر احصل العلامات اللي بدهم إياها، ولا حدا منهم قادر يفهم انه هاي قدراتي.

المرشد (طرح سؤال): أنا بعرف يا خالد إنك بتبذل جهدك مش بس عشان العلامة ولكن عشانك أنت عشان ترضى عن حالك والعلامة بتيجي بعدين، بس ما قلتي يا خالد شو بتفكر انك تساوي عشان تتخلص من مشكلتك؟

خالد: حاب انظم وقتي وحاب أغير مكاني في الصف وأجلس عند طالب أخر ومش حاب إني احل الواجب في الصف.

المرشد (دعم الطالب): أنا مبسوط لأنك بتفكر بهاي الطريقة وعندك حلول يمكنك أن تطبقها ولابد من العمل معا الآن من اجل تنظيم وقتك ما رأيك أن نتحدث عن تنظيم الوقت في الجلسة التالية.

خالد: حاضر أستاذ

المرشد (مهارة التلخيص): تعال لنلخص ما تحدثنا عنه لقد تحدثت عن مشكلة تواجهك في

بعض المواد دون أخرى، وتحدثنا عن رغبة والديك تحصيل علامة مرتفعة لك، وتحدثنا عن طرق تستخدمها للتخلص من مشكلتك وطرق تود استخدامها وظهر حاجتك لتنظيم وقتك واتفقنا على الحديث حول ذلك في المرة القادمة.

خالد: وكمان حكتلي أنه بدنا نحكي عن الرياضيات.

المرشد (مهارة الواجب البيتي والإنهاء): نعم سنتحدث عن الرياضيات ولكن أريد أن أعطيك واجب بيتي تنجزه للأسبوع القادم وهو عليك تسجيل عدد الدقائق التي تدرس بها يوميا للإنجليزي والرياضيات وتسجيل مشاعرك عندما تنهي وظيفة انجليزي وتحلها لنفسك ولا تعتمد بها على زملائك أو الكورس.

خالد: سأنجزها إن شاء اللـه.

المرشد (مهارة اعطاء المعلومة): إذا سجل الملاحظة على ورقة حتى لا تنساها.

خالد: يسجل الملاحظة مع السلامة يا أستاذ شكرا لك.

المرشد (مهارة الانهاء): عفوا يا خالد، لا تنسى الموعد القادم.

عنوان المشكلة: تكرار الغياب عن المدرسة

المسترشد : أنا أريد الالتزام بالدوام المدرسي وحضور جميع أيام الأسبوع من السبت إلى الأربعاء.

المرشـد : بفهم من كلامك رغبة لديك في أن تصبح طالبا مواظبا كبقية زملائك (عكس محتوى).

المسترشد: صحيح يا أستاذ غرامة أنا فعلا أريد أن أصبح مواظبا ولكن أشعر بالمدرسة عند وجودي بها بالملل.

المرشـد : تراودك يا بني مشاعر مرتبطة بانخفاض الدافعية للدراسة عند دوامك المدرسي (عكس مشاعر).

المسترشد: نعم وخاصة أنني اعتبر أن المدرسة هي مكان للقمع.

المرشـد : أنا ما فهمت يا أبنى ما الذي تقصده بمكان للقمع (استيضاح)

المسترشد: أقصد بذلك أن هناك العديد من المعلمين إذا لم تحل واجباتك أو تعمل أي سلوك

فإنهم يبدأوا بضربك أو بالصراخ عليك، ورغم ذلك أريد المدرسة، وأريد أن أصبح متفوقا كبقية زملائي، وأطيع أفراد أسرتي بما يطلبونه مني في الدراسة.

المرشـــد : يا ابني تعال نلخص اللي قلته أنت تحكي إنك بدك المدرسة وبدك كمان تصير مثل صحابك ومثل ما بحكولك أهلك (تلخيص).

المسترشد: نعم يا أستاذ غرامة صحيح بدي هيك بس بصراحة ما في حدا بيساعدني.

المرشـــد : مما يا ابني تحكي إلى كيف بدك المساعدة من الآخرين (طرح أسئلة).

المسترشد : يعني بدي أهلي يصيروا يرسلوني عالمدرسة بالسيارة وليس بالباص لأن الباص يأتي باكرا، وبدي المعلمين في المدرسة يكونوا أكثر هدوءا

المرشد: أنت بتحكي يا ابني من ناحية أنك بدك تحصل على المساعدة من الآخرين عشان تيجي على المدرسة وبنفس الوقت بتقول قبل شوي انك بالمدرسة تشعر بالممل من وجودك في المدرسة (مواجهة لفظية لفظية).

المسترشد: صحيح يا أستاذ أنا بدي مساعدة من الآخرين عشان يهتموا في أكثر وبنفس الوقت يا أستاذ أكون أشطر بالمدرسة عشان ما أشعر بالملل

المرشـــد : يعني بدك تحكي يا ابني انك لما تكون أكثر شطارة بتحب المدرسة أكثر وهذا الاشي الآن هو اللي مخليك تشعر بالملل ومن ثم الغياب المتكرر (تفسير).

المسترشد: صحيح يا أستاذ غرامة هذا اللي بيحصل معي لأن معدلي بالنازل، وأنا بحس حالي أضعف من كل الطلبة.

المرشـــد : أنا أشعر بك يا بني وأشعر أن ضعفك بالدراسة يجعلك تحمل شعورا بالضعف يراودك في بعض الأحيان (تعاطف).

المسترشد : أشكرك على اهتمامك وتعاطفك شو بدك يا أستاذ اعمل عشان أصير أفضل بالمدرسة.

المرشـــد : بدي منك يا بني أنك أنت تفكر بحلول مشكلتك من أجل مناقشتها في الجلسة القادمة، (واجب بيتي) ما رأيك يأ ابني أن نلخص ما تحدثنا عنه في هذه الجلسة (تلخيص).

المسترشـد: تحـدثنا يـا أسـتاذ غرامـة بـدوامي المـدرسي، وتناقشـنا أيضًـا بالعوامـل المسـببة غيـابي،

وتوصلت إلى أن الغياب يؤثر علي كثيرًا، واتفقنا على أن أفكر بحلول لمشكلتي لاحقا.

المرشد: صحيح يا بني اذن نلتقي الأسبوع القادم لتكملة المقابلة مع السلامة.

المسترشد: مع السلامة. شكرا لك يا أستاذ غرامة.

الفصل الخامس عشر

العلاج بالواقع

Reality Therapy

ويشتمل على النقاط التالية:

- بدء العلاج
- سير العلاج
- استراتيجية التدخل المهني لدى العلاج الواقعي
- أساليب العلاج بالواقع

الفصل الخامس عشر

العلاج بالواقـع

Reality Therapy

المقدمة:

يعتبر العلاج بالواقع أحد ركائز المدرسة الإنسانية في العلاج النفسي حيث أنه يعطي أهمية كبيرة لقدرة الإنسان على تحديد مصيره والاختيار بين البدائل وفقا لما يملكه من قدرات ذاتية. ويعتبر العلاج الواقعي امتدادا لمجموعة من الأساليب العلاجية تهتم بالعالم الظاهري للعملاء Phenomenological World، وتشمل العلاج الوجودي والعلاج المتمركز حول الحل وعلاج الجشطالت. وهذه الأساليب تركز على الجانب الذاتي للعملاء من خلال قدرتهم على فهم وإدراك المحيط الذي يعيشون فيه من وجهة نظرهم.

وفي هذا الصدد يشير مؤسس هذا الأسلوب العلاجي (William Glasser, 1985) إلى أن المسترشدين لا يدركون العالم الذي يحيط بهم كما هو في الواقع، ولكنهم يدركونه وفقًا للكيفية التي ينظرون بها إليه من خلال خبراتهم الذاتية. ويؤكد أن المسترشدين يعيشون بين محيطين مختلفين الأول يمثل المحيط الواقعي Real World كما هو في الواقع والثاني المحيط الذي يدركونه بحواسهم Perceived World. وعلى هذا فالسلوك الذي يصدر ما هو إلا محاولة لاستخدام القدرات والخبرات التي يملكها المسترشدين في فهم وإدراك متغيرات المحيط الواقعي بما يشبع احتياجات المحيط المدرك.

وعلى الرغم من هذا التشابه بين أسلوب العلاج الواقعي وغيره من الأسـاليب العلاجيـة سالفة الذكر، إلا أن هذا الأسلوب العلاجي يختلف عنهم في النظرة الشمولية لتفسير السلوك الإنساني الذي يصدر من الفرد. وفي هـذا يشـير جـلاسر إلى أن السـلوك هـو محصـلة لتفاعـل أربعة عناصر هـي: الفعـل Doing، والتفكـير Thinking، والشـعور Feeling، والخـبرة الحركيـة

Physiology. وهذا يعني أن الفرد مسؤول عن أفعاله والطريقة التي يفكر بها والمشاعر التي يشعر بها والخبرات الحركية الصادرة منه.

ومن خلال هذه النظرة للسلوك الإنساني يرى جلاسر أن تفسير هذا السلوك يجب أن يتسم بالشمولية Total behavior من خلال أربعة عناصر أساسية هي:

1- الفعل Doing أو الفعل النشط Active behavior: مثل أن يأكل الإنسان أو يمارس نشاط رياضي.

2- التفكير Thinking: ويتضمن بناء الأفكار وترتيبها وتنظيمها وإيجاد العلاقات فيما بينها.

3- المشاعر Feeling: ويتضمن الفرح والحزن والغضب والشعور بالألم والتوتر والاكتئاب وغيرها من المشاعر.

4- الأعراض الجسمية Physiology: ويتضمن الأعراض الجسمية المصاحبة للسلوك مثل التعرق والأعراض النفسجسمية.

وعلى الرغم من أهمية هذه العناصر الأربعة، فإن جلاسر (1992) يعطي أهمية كبرى لعنصري الفعل والتفكير لأنهما يوجهان السلوك الإنساني. ويضيف أنه من الصعوبة تغيير ما نشعر به بمعزل عما نفعله أو نفكر فيه بينما نملك القدرة على تغيير ما نفعله ونفكر فيه بمعزل عما نشعر به.

وعلى هذا فالعلاج الواقعي يركز في عملية المساعدة على تغيير الأفعال والأفكار لأنها الأكثر قابلية للتغيير والتي بدورها ستؤدي إلى تغيير المشاعر. والمحصلة التي يصل إليها جلاسر هي أن السلوك الكلي أو الشمولي هو ما نسعى إليه من خلال هذه العناصر الأربعة وتكون كل محاولاتنا هي ردم الفجوة بين ما نريد تحقيقه من احتياجات وبين إدراكنا لما حققناه منها.

ويمكن تقديم مثال على ذلك كما في العبارتين التاليتين:

- "أنا شخص مكتئب" العبارة الأولى
- "أنا أشعر بالاكتئاب" العبارة الثانية

ففي العبارة الأولى يكون الاكتئاب نتيجة لعوامل خارجية تؤثر على الإنسان ويكون

ضحية لها. بينما في العبارة الثانية يكون الاكتئاب نتيجة لعوامل داخلية تتمثل في الطريقة التي يفكر فيها الإنسان.

ولذلك يرى جلاسر أن الأفراد يرغبون أحيانا في الشعور بالكآبة والحزن لتحقيق واحد أو أكثر من النتائج التالية:

- للمحافظة على الشعور بالنقص تحت السيطرة.
- للسيطرة على اتجاه العلاقات سواء مع الذات أو مع الآخرين.
- لطلب المساعدة الغير مباشرة من الآخرين.
- لإيجاد العذر بعدم القدرة على فعل ما هو فعّال.
- الهوية الناجحة والاعتماد الايجابي.

يشير مفهوم الهوية الناجحة Success Identity إلى أن الإنسان لديه قدرة على العطاء مثل ما له قدرة على الأخذ، لديه قدرة على الشعور بالأهمية لدى الآخرين، لديه شعور بأنه يستطيع تغيير الواقع الذي يعيش فيه، ولديه قدرة على اشباع احتياجاته بالطريقة التي يختارها وبما لا يكون على حساب الآخرين. إن هذا المفهوم الذي يقدمه العلاج الواقعي يعطي قوة نفسية دافعة للإنسان تمكنه من التعود الايجابي على بلوغ أهدافه وإشباع احتياجاته. لقد حاول جلاسر أن يعطي أهمية كبيرة للقدرات الذاتية وإرادة الإنسان في صياغة هوية ناجحة تستطيع تحقيق التوازن بين رؤية الإنسان لذاته وبين البيئة التي تحيط به. ولهذا يرى أنه كلما نجح الإنسان في تحقيق هذه الهوية الناجحة كلما أصبح لديه اعتمادًا ايجابيًا عليها في تحقيق أهدافه وإشباع احتياجاته.

ويشير جلاسر إلى المسؤولية ما هي إلا سلوك يقوم به الإنسان لإشباع احتياجاته من خلال وسائل لا تشكل تعارضًا مع سعي الآخرين لإشباع احتياجاتهم. بمعنى أن الإنسان المسؤول هو الذي يسعى باستقلالية إلى انجاز أهدافه التي يرغب تحقيقها في الحياة من خلال وضعها موضع التنفيذ. ومن خلال ذلك يؤكد أنصار العلاج الواقعي أهمية أن يبتعد الإنسان عن النقد الشديد تجاه الذات أو تجاه الآخرين لأن ذلك يساهم في الهروب من الواقع وعدم الوصول إلى تحقيق الأهداف. ويؤكدون أن على الإنسان أن يتعلم كيف يتعلم ويتصرف بمسؤولية بدون أن يمارس النقد الشديد نحو ذاته من خلال التقليل من إمكانياته وقدراته

نحو الوصول إلى أهدافه وإشباع احتياجاته، لأن البحث عن الأخطاء وتضخيمها يؤدي إلى الفشل.

بدء العلاج:

تتشابه بداية العلاج الواقعي على الرغم من اختلاف المرضى سواء مرضى هلوسة أو مراهقين يمرون بمشاعر توتر، ولكن يجب بداية تحديد مصدر الصعوبات لدى المسترشد؛ فيما إذا كانت صادرة عن مرض عضوي أو سلوك غير إرادي. وحسب ما أكد جلاسر فإن على المرشد بداية إقامة علاقة علاجية جيدة مع المسترشد، وأن العلاج لن يحدث ما لم يكن هناك مشاركة واندماج حقيقي صادر من الذات تجاه المرشد، وهذا يتناسب تمامًا مع ما يبحث عنه المرضى الذين يعانون من الفشل فهم يحتاجون إلى شخص يهتم بهم وبمشاعرهم وكيانهم وهذا الشخص سيبقى معهم رغم ما لديهم من مشاكل.

إن عملية الاندماج والمشاركة قد تحدث مباشرة أو قد تحتاج إلى أشهر من التطور وهذا يعتمد على مهارات المرشد ودرجات الرفض لدى المسترشد، ولن يتم العلاج ما لم تتم عملية المشاركة هذه، بغض النظر إلى الوقت اللازم ويظهر في العلاج الواقعي أهمية (التحفيز) الحافزية في الاندماج.

ويأمل المرشدين من المسترشدين أن يغادروا الجلسة الأولى وهم لديهم فهم كافي حول طبيعة وحدود وأهداف العلاج، خاصة لدى المسترشدين الذين لديهم شكوك ومعتقدات غير منطقية أو واقعية حول طبيعة العلاج أو حتى سبب قدومهم له من قبل طرف ثالث. وأهم ما يجب فهمه هو التأكيد أن العملية الإرشادية هي القرار الصائب، وأن العلاج سيعطيهم الأمل، وإن إمكانية التراجع صعبة، وكذلك يجب عليهم أن يؤمنوا أن المرشد لديه إمكانيات كفاءة واختصاص ويهتم بكيانهم كأفراد ومشاعرهم ووجودهم، ويساعد التأسيس الجيد على اندماج المسترشدين مبكرًا مع المرشد.

أما فيما يتعلق بأمور الأجور والرسوم فيجب الحديث عنها بشكل منفتح وواضح في المرحلة الابتدائية وكذلك طول وامتداد فترة العلاج ولقد لجأ جلاسر إلى تقليص عدد الجلسات عند شعوره أن المسترشدين سيعملون بإيجابية وجهد أكبر، وبالتالي فقد لاحظ أن تقليص المدة العلاجية يتناسب مع الإرشاد لدى الأزواج والإرشاد العائلي وأنه يدعم العلاقات الشخصية فيهما.

وبالاعتماد على تقييم المرشد لاحتياجات المسترشد فإن التأسيس الجيد يمكن أن يحتوي على شرح وتوضيح بسيط حول طبيعة وأهداف العملية العلاجية وأن نجاح مرحلة التأسيس يعتمد على استجابات محددة تصدر عن المرشد وسلوكيات مثالية عامة، وكذلك فإن العلاج الواقعي يعتمد على مدى إيمان المسترشدين بوجود مسؤولية تجاه سلوكياتهم وكذلك قراراتهم في الالتحاق في العلاج والاستمرار فيه.

سير العلاج:

بعد الانتهاء من مرحلة التأسيس السابقة ينتقل المسترشدين من قبل معالجيهم إلى سلوكهم الحالي، وخلال هذه المرحلة من إدراك السلوك لا يسمح المرشد للمسترشد بإنكار المسؤولية تجاه هذا السلوك ولا تجاهل حدوثه ولا تقبل كذلك فهم أي أعذار أو أسباب ولا حتى إدانتهم. فقط يقوم المرشد بمواجهة المسترشد بسلوكه ويطلب منه تقييمه سواء كان خاطئًا أم صحيحًا على ضوء ما يرغبون بتحقيقه في الحياة، فعلى الرغم أن المسترشد يحدد ما يرغب فيه من أهداف إلا أنه يتم تحديدها بوضوح ووعي ويحدث تحديد الأهداف بشكل ممكن بعد تعريف الاهتمامات والتعبير عنها بوضوح، فدون وجود أهداف محددة يصعب على المرشد تقييم السلوك الحالي أو السلوك الجديد (البديل). ولمعرفة كيفية الانتقال من مشاعر المسترشد إلى واقع السلوك الحالي للمرشد سننظر المثال التالي المأخوذ من أشرطة التسجيل:

المرشـــد : لقد أخبرتني أن هناك فرق بين ما تشعر به وبين ذاتك وبين واقع حياتك إنك تشعر بأنك تعد الوقت ولا تعرف إلى أين تذهب وأنك لا تنجز شيء أنا متأكد أن ذلك شعورًا صعبًا عليك وأنه شعور محبط ومخيف.

المسترشد : أنه شعور مخيف لا يوجد أسوأ منه، أنا أشعر باليأس وأنه لا يوجد مفر.

المرشـــد : ماذا يعني لك المفر؟ ما الذي ترغب فعليًا بالقيام به.

المسترشد : لست متأكدًا تمامًا أشعر برغبة بالقيام بعمل شيء ما وليس الوجود فقط دون هدف.

المرشـــد : ما الذي تقوم به ليعزز شعورك هذا؟ صف لي يومًا عاديًا تعيشه هذه الأيام.

المسترشد : استيقظ عندما تدق ساعة المنبه وأرتدي ملابسي وأذهب للعمل وأعود للبيت وأعد شيئًا للأكل ثم أشعر بالتعب وأشاهد التلفاز ثم أذهب للنوم وأحيانًا لا أشاهد التلفاز أبدًا بسبب الشعور بالاستياء وأذهب للنوم وأنا لا أقوم بشيء مميز في حياتي.

المرشـــد : ولكنك تقوم بشيء فعلًا لقد أخبرتني بذلك للتو فكل ما تقوم به في اليوم هو عمل ولكن السؤال سيتغير ويصبح ما الذي تبحث عنه كي يساعدك على الشعور بشكل أفضل في الإنجاز في الحياة.؟

المسترشد : في الحقيقة لا شيء فكل شيء يشعر في بالتعاسة ولكن كيف سأشعر بالإنجاز طالما أشعر بالتعب والكآبة طوال الوقت؟

المرشـــد : لقد وصلت إلى صميم العلاج الواقعي فعندما تعمل بشكل أفضل سوف تشعر بشكل أفضل ولكن الحديث طول الجلسة عن شعورك بالاستياء لن ينتهي بل سيؤدي إلى مزيد من الكآبة، فأنت اعترفت بذلك أثناء حديثك عن روتينك اليومي في الحياة، والآن سنعمل على التخطيط للأمام ووضع الأهداف التي يمكن تحقيقها ولكن ما لدي من علاج ليس سحريًا لعمل الأفضل ولكني أؤمن أنك إذا عملت بصورة جيدة ستشعر بشعور جيد.

استراتيجية التدخل المهني لدى العلاج الواقعي:

ولقد قدم كل من جلاسر وبلودنك (Glasser & Wubbolding, 1995) استراتيجية للتدخل المهني تتكون من أربعة جوانب أشارا لها بالرمز WDEP وهي:

أولا: الرغبات Wants

تظل الخطوة الأولى في العلاج الواقعي مساعدة المسترشدين على اكتشاف رغباتهم واحتياجاتهم. فيسعى الممارس المهني على تشجيع المسترشدين على إدراك وتحديد السلوك الذي ينتهجونه لمقابلة تلك الرغبات وإشباع تلك الاحتياجات. إن كثيرًا من رغبات واحتياجات المسترشدين لا تبدو واقعية وتنسجم مع متغيرات العالم الواقعي الذي يعيشون فيه. وبالتالي يكون لكل منهم عالم محدد ترتسم أبعاده وفقًا لمستوى الادراك الذي يعيشه وأنماط السلوك الذي ينتهجه للوصول إلى تحقيق تلك الرغبات.

إن عملية مناقشة المسترشدين في تحديد رغباتهم واحتياجاتهم هي عملية مستمرة خلال مدة عملية المساعدة. ولذلك فالممارس المهني يستمر في سؤال المسترشدين عن تحديد رغباتهم واحتياجاتهم ومستوى إدراكهم لها وتوقعاتهم حول كيفية الوصول إليها وما هي المعوقات التي يواجهونها في سعيهم لتحقيقها.

ومن أمثلة الأسئلة التي يلجأ إليها الممارس المهني:

- إذا كنت ترغب في أن تكون شخصا آخر، فماذا يجب عليك أن تفعل؟
- ماذا ترغب في تحقيقه داخل أسرتك؟
- ماذا ترغب القيام به لو تغيرت طريقة حياتك وفقا لما تريد؟
- هل فعلا ترغب في تغيير حياتك؟
- ما هو الشيء الذي لم يتحقق في حياتك وترغب في تحقيقه؟
- ما الذي يمنعك من تحقيق ما ترغب القيام به؟

إن مناقشة المسترشدين من خلال طرح مثل هذه الأسئلة يساهم في نجاح العملية العلاجية ويقود على المساعدة إلى الخطوة الثاني من خطوات العلاج الواقعي.

ثانيا: الفعل والاتجاه Direction & Doing

على الرغم من أن المشكلات الاجتماعية التي يعاني منها المسترشدين لها جذور في الماضي، إلا أن المسترشدين بحاجة إلى تعلم كيف يعاملون معها في الحاضر. ويرى جلاسر (1989) أنه مهما كان الماضي محبطًا وذو تأثير كبير على المسترشدين، إلا أنه لا مناص من التعامل مع الحاضر كما هو، وعلى كل من الممارس المهني والمسترشد الاتجاه نحو إيجاد اختيارات بديلة تساعد على اشباع الاحتياجات.

تأتي هذه الخطوة مكملة للخطوتين السابقتين من حيث أنها تتضمن جانبا علاجيا يساعد المسترشدين على تقييم ما يصدر منهم من أفعال وسلوكيات حول ما يرغبون ويريدون انجازه. **ومن أمثلة الأسئلة المساعدة في ذلك:**

- هل سلوكك الحالي يعطيك فرصة مناسبة لتحقيق ما ترغب فيه الآن؟
- هل ما تفعله الآن يساعدك أو يؤلمك؟
- هل ما تفعله الآن هو فعلا ما تريد فعله؟
- هل ما تقوم بفعله الآن فعال وعملي؟
- هل ما تقوم به الآن ضد القوانين والأنظمة؟
- هل الذي ترغب في الحصول عليه واقعي وممكن؟
- هل أنت ملتزم بالعملية العلاجية وتود فعلا تغيير حياتك؟

ثالثا: التخطيط Planning

عندما يقوم المسترشدين بعملية التقييم لتحديد ما يرغبون في تغييره ويحتاجون إلى إشباعه يصبحون في وضعية تمكنهم من اكتشاف بدائل جديدة وأنماط سلوكية جديدة للتغيير وهذا ما يقودهم لوضع خطة عملية لبلوغ ما يريدون.

إن قيام المسترشدين ببذل الجهود لصياغة خطط التغيير وبمساعدة الممارس المهني والشروع في تنفيذها يجعلهم أكثر مقدرة على اكتساب السيطرة على أمور حياتهم. ويرى جلاسر (1992) أنه حالما يكون المسترشدين ملتزمون بحل مشكلاتهم فعليهم صياغة خطط التغيير لتحقيق ذلك. وفي حالة فشل الخطة فإن المسترشدين عليهم عدم التوقف والاكتفاء بذلك بل عليهم الاستمرار في البحث عن خطط أخرى للوصول إلى التغيير المرغوب.

ويرى وبودلنك Wubbolding (1991) أن خطة التغيير التي يصوغها المسترشدين يجب أن تتسم بالبساطة وإمكانية تطبيقها وقابلة للقياس، ويمكن التحكم فيها من قبل من يضعها ويتم الالتزام بها ومستمرة. ويضيف أن هناك خصائص معينة لتلم الخطط يمكن استعراضها فيما يلي:

يجب أن تكون خطة التغيير في حدود قدرات المسترشدين وإمكانياتهم ومستوى دافعيتهم ورغبتهم للتغيير. ومن أمثلة الأسئلة التي تساعد في تحديد أفعال واتجاه المسترشدين نحو تحقيق ما يرغبون ما يلي:

- ماذا تقوم بفعله الآن؟
- ما الذي قمت بفعله في الأسبوع الماضي؟
- ما الذي كنت ترغب في فعله الأسبوع الماضي ولم تستطع؟ ولماذا؟
- ما الذي سوف تقوم بفعله غدا؟

إن استماع الممارس المهني لكل ما يقوله المسترشد حول هذه الأسئلة يعطيه المقدرة على مساعدته ودفعه نحو اتخاذ أفعال من شأنها الوصول به نحو إحداث التغيير المرغوب. ولذلك يشير جلاسر (1992) أن ما يقوم به الفرد من فعل من السهل مشاهدته ومن الصعب رفضه، ولذلك تشكل هذه الأفعال بؤرة التركيز في العلاج الواقعي إذ من خلالها يمكن استخدام المشاعر المصاحبة للأفعال في إدراك الواقع كما هو. ويخلص العلاج الواقعي في هذه الخطوة

إلى زيادة وعي المسترشد بالسلوك الكلي أو الشمولي لأن ذلك يساهم في مساعدته على اشباع رغباته وتنمية صورة ايجابية عن الذات.

رابعا: التقييم Evaluation

تأتي هذه الخطوة مكملة للخطوتين السابقتين من حيث أنها تتضمن جانبًا علاجيًا يساعد المسترشدين على تقييم ما يصدر منهم من أفعال وسلوكيات حول ما يرغبون ويريدون انجازه. ومن أمثلة الأسئلة المساعدة في ذلك:

- هل سلوكك الحالي يعطيك فرصة مناسبة لتحقيق ما ترغب فيه الآن؟
- هل ما تفعله الآن يساعدك أو يؤلمك؟
- هل ما تفعله الآن هو فعلا ما تريد فعله؟
- هل ما تقوم بفعله الآن فعّال وعملي؟
- هل ما تقوم به الآن ضد القوانين والأنظمة؟
- هل الذي ترغب في الحصول عليه واقعي وممكن؟
- هل أنت ملتزم بالعملية العلاجية وتود فعلا تغيير حياتك؟

أساليب العلاج بالواقع:

أولا: الإرشاد باستخدام القراءة Bibkiotherapy

تجدد الاهتمام في العقدين الأخيرين على نطاق واسع بالعلاج بالقراءة أو بالكتاب كدور مهم للمكتبي واختصاصي المعلومات، حيث تستخدم القراءة الموجهة في مقاصد تعليمية وإرشادية توجيهية للعلاج والتطوير وتنمية قدرات الطلاب الفائقين من قبل أمناء المكتبات بمفردهم، أو بالتعاون مع المعلمين، أو المرشدين، والأطباء، بالإضافة للاستخدام الذاتي من قبل الأفراد لبعض الكتب والمصادر الإرشادية والمبرمجة لعلاج بعض المشكلات، والتطوير الذاتي في مختلف المجالات، وقد استخدم هذا النوع من العلاج على مستويات متعددة للكبار والصغار لأغراض تصحيح السلوك، والتعليم، وتطوير الذات، بالإضافة لاستخدامه في علاج المشكلات المرضية.

إن أسلوب الإرشاد باستخدام القراءة يمكن أن يساعد المرشد على الإجابة على كثير من

- يستجيب المسترشد انفعاليا لما يقرؤه.
- يناقش المرشد والمسترشد ما قرأه المسترشد، وكيف كان رد فعله لما قرأه.
- يكتسب المسترشد جوانب استبصار عن ذاته.

إجراءات الإرشاد بالقراءة:

يستلزم توجيه المسترشد في إطار العلاج بالقراءة، الاهتمام بمعرفة خلفيته التعليمية والثقافية، وميوله، واهتماماته وحاجاته وهواياته، ويتم تحديد مواد القراءة واختيار الكتب والكتيبات والمجلات والنشرات، والقصص العلمية أو الأدبية بعناية، بواسطة المرشد، ويوجه المسترشد إلى قراءتها بحيث تحقق الفوائد المرجوة من العلاج بالقراءة، ويتم تقديم مواد القراءة على أنها مقترحات وليست إلزامًا، مع زيادة الدافعية والتشجيع وتأكيد الفائدة العلاجية للمادة المقروءة.

وتتلخص إجراءات الإرشاد بالقراءة فيما يلي:

1- تحديد المادة التي يقرأها المسترشد في ضوء أهداف عملية الإرشاد، ومع مراعاة عمره وجنسه، ومستوى فهمه وتعليمه وخبرته.
2- تقديم القراءة على أنها مقترحات وليست إلزاما، مع زيادة دافعية المسترشد وتشجيعه على القراءة باعتدال، وتأكيد فائدتها الإرشادية.
3- مناقشة المادة المقروءة مع المسترشد، حيث تتناول المناقشة التساؤلات، والمشكلات، والمشاعر، والأفكار، والأسباب، والنتائج، وتطبيق المادة المقروءة في حياة المسترشد.
4- الإرشاد التفاعلي بالقراءة Interactive Bibliocounselling وتكون القراءة موجهة، حيث تقدم مادة القراءة إلى المسترشد، ويتفاعل معه المرشد كميسر.
5- الإرشاد بالقراءة بمساعدة الذات Self-help Bibliocounselling حيث يقوم المسترشد بالقراءة بنفسه، ولا تقدم له أي مساعدة في ذلك، ويفيد هنا بصفة خاصة، الموديولات الإرشادية.

ثانيا: الإرشاد باستخدام الأنشطة

تعتبر الأنشطة المختلفة التي يقوم بها الفرد سواء كانت عقلية "ذهنية"، أو بدنية ذات

أهمية كبيرة في مجال الإرشاد، فهي وسيلة هامة لمساعدة الأفراد على التعرف على قدراتهم وميولهم واتجاهاتهم، كما أنها بيئة مناسبة لتنمية طاقات المسترشدين ولتفريغ الطاقات البدنية والانفعالية والذهنية. وفي مجال الإرشاد - بصفة عامة- والإرشاد - على وجه الخصوص- فإن المرشد يمكنه أن يلجأ إلى الأنشطة الرسمية وغير الرسمية لممارسة الإرشاد الإنمائي، والوقائي، والعلاجي.

وفي إطار المدرسة، فإن المرشد بوسعه أن يستفيد بمجموعات النشاط في تحقيق الأهداف الإرشادية في مراحلها المختلفة. وعلى سبيل المثال، فإنه يمكن الاستفادة بالأنشطة الرياضية والأنشطة الثقافية والأنشطة الاجتماعية في تنمية قدرات الطلاب الذين يتعامل معهم في الإرشاد، وكذلك في معالجة بعض الجوانب النفسية مثل القلق الاجتماعي، والشعور بالوحدة، وغيرهما.

ويجب أن يتنبه المرشد إلى عدم إدخال المسترشد لجماعة النشاط قبل الاطمئنان إلى استعداده لذلك الدخول، والعمل على تهيئته لذلك بحيث يحقق أقصى درجة ممكنة من النجاح، كما يجب أن يعمل المرشد عن قرب مع روّاد النشاط لهذا الغرض بحيث يكون معروفا لهم الأهداف العلاجية الخاصة لبعض الحالات، وذلك في أسلوب مبسط.

كما يجب على المرشد إلا يسارع إلى إلحاق المسترشد بمجموعة للنشاط قبل تهيئته لذلك حتى لا يصاب بإحباط. فمثلا الطالب الخجول الذي يود المرشد أن يدخله إلى جماعة الخَطَابة أو جماعة النشاط الاجتماعي، يحسن أن يكون ذلك في الوقت الذي يطمئن فيه إلى اكتساب المسترشد لبعض المهارات الاجتماعية؛ حتى لا يواجه المسترشد بإحباطات كبيرة في البرامج التي يلتحق بها.

ويعتبر شغل أوقات الفراغ في صورة مناسبة ومحبّبة للفرد، من الجوانب التي تساعد على خفض القلق والتوتر لدى الفرد، ومساعدته على تفريغ طاقته البدنية في أمور مفيدة، وتساعد على الوقاية من الانحراف.

مثال: يمكن للمرشد ولمعدل السلوك إشراك الطالب العدواني في نشاط رياضي قوى مثل التمارين السويدية كما يمكن إشراك الطالب الخجول تدريجيا في النشاط المسرحي أو الإلقاء أو في الخدمة العامة والرحلات والزيارات.

ثالثا: الإرشاد بإتاحة المعلومات للمسترشد

في بعض الأحيان تكون المشكلة الأساسية للمسترشد هي نقص أو عدم توافر المعلومات المناسبة التي يمكن أن يبني عليها اختيارا من الاختيارات المتاحة أمامه. وفي مثل هذه المواقف، فإن المرشد يعتبر المحرك الأول لعملية الحصول على المعلومات. ومع أنه لا يمكن أن نطالب المرشد أن يكون مصدرا لكل المعلومات، إلا أننا نطالبه بأن يكون مديرًا لعملية الحصول على معلومات، وأن يكون مصدرًا مناسبا لمصادر المعلومات.

وفي عالم اليوم، فإن المعلومات أصبحت أكثر انتشارًا وبكميات كبيرة وهي تلقى الاهتمام المناسب من كل الجهات، وفي بعض الأحيان فإن هذه المعلومات تكون مخزنة على حاسبات آلية تتبع جهات تقوم بإتاحتها لبعض الهيئات وأحيانا للأفراد.

ومن المعلومات التي يحتاجها المرشد ليوفرها للمسترشد، معلومات خاصة عن الفرص التعليمية والتدريبية المتاحة أمام مَنْ يتخرجون في المراحل التعليمية المختلفة، وكذلك معلومات متنوعة عن البيئة ومؤسساتها، ومعلومات عن المهن والأعمال المتنوعة وحاجات كل عمل وظروف العمل فيه، وشروط الالتحاق بالمستويات والمراحل التعليمية الأعلى. وقد تكون المعلومات المطلوبة معلومات معرفية لا يترتب عليها اتخاذ قرار، وإنما يحتاجها المسترشد في مواقف حياته أو في بعض جوانب مشكلته، مثل المعلومات الدينية الفقهية والمعلومات الصحية والمعلومات الاجتماعية وغيرها.

مثال: طالب يعانى من رائحة فمه الكريهة باستمرار مما أثر على تفاعله مع زملائه ومعلميه فإن على المرشد أو معدل السلوك أن يتقبل حالته ويمنحه القدر الكافي من التقدير والاحترام والتفهم والاستماع وبعد معرفة الأسباب يوجهه إلى أفضل الحلول المناسبة مثل إعطائه بعض التعليمات الضرورية المناسبة لحالته أو تحويله إلى الوحدة الصحية المدرسية لمعالجته ومتابعة حالته لاحقا من قبل المرشد في مدرسته إلى أن يتم علاجه نهائيا.

رابعا: استراتيجية التخطيط

إن الرؤية الداخلية لا تعتبر هدفًا أساسيًا للعلاج فعندما تتم مواجهة المسترشد بواقع سلوكه يزداد لديه الشعور باليأس، ويرغب ببدء عملية التغيير والشعور بالحاجة إليها، فهو يريد تغيير أهدافه وسلوكه غير المبرر وأهدافه المشتتة، وهنا يحكم عليه بأنها غير فعّالة وتؤدي

اختلالات وظيفية.

إن التخطيط هو المرحلة القادمة في العلاج، فالاهتمام يتركز حول السلوك الواعي المخطط فالمرشد يغمر المسترشد بالأسئلة المتسلسلة (أين؟ وكيف؟ وماذا؟ ومتى؟...) فالتخطيط مرحلة تتطلب من المرشد والمسترشد معًا أن يفكروا بطريقة منظمة كيفية تطوير استراتيجيات منطقية بناءه ونشاطات فعّالة لتحقيق أهداف المسترشد.

عند مراجعة السلوك البديل فإن المرشد يطلب من المسترشد تقييم احتمالية نجاح ذلك السلوك والتركيز على آثار قراراته وكيفية ارتباطه مع الآخرين.

لنفترض أننا عدنا إلى الجلسة فلنرى كيف يساعد المرشد المسترشد في تعريف الأهداف الواقعية واستخدامه خطة لإنجازها:

المرشـــد : كونك ترغب بالقيام بعمل مهم وإنجاز شيء ما فذلك يعتبر أمرًا يستحق أن يكون هدف ولكنه لا يزال غير واضح هل يمكن أن تحدد ذلك بصورة أكبر؟ هل تذكر أمرًا مهمًا ترغب القيام بإنجازه؟

المسترشد : طالما رغبت بإكمال دراستي كان يجب علي ترك الجامعة قبل سنتين من التخرج لإيجاد عمل فكرت دائمًا بالعودة وإكمال دراستي ولكن يظهر دائمًا شيء جديد ويمنعني.

المرشـــد : حسنًا دعنا نفكر بذلك أولًا: هو الدراسة فعلًا ما ترغب القيام به؟ هل هي مهمة بالنسبة لك؟

المسترشد : نعم كما ذكرت لطالما رغبت بإكمالها خاصة تخصص الإدارة والمحاسبة أنا أحتاج إلى شهادة.

المرشـــد : هل يوجد سبب حالي يمنعك من القيام بذلك؟

المسترشد : أنا لا زلت بحاجة للعمل لا استطيع أن أتركه.

المرشـــد : هل من الضروري أن تترك العمل؟ إلا يمكنك أن تُسجل للدراسة محاضرتين أسبوعيًا ضمن البرنامج المسائي وأن تحافظ على وظيفتك؟

المسترشد : نعم استطيع وأرغب بذلك، وسأشعر أنني أنجز شيء ما.

المرشـــد : حسنًا لقد حددت هدفك ماذا ستفعل من أجل إنجازه؟ ما هي الخطوات المباشرة التي ستعملها تجاه العودة للدراسة؟

المسترشد : سأتصل لأرى ماذا سأفعل بشأن التسجيل للفصل المسائي القادم؟ وسأطلب برنامج لأرى ما هي المواد المطروحة في تخصص المحاسبة أو الإدارة.

المرشـــد : هل أنت جاد في ذلك؟

المسترشد : نعم أنا جاد.

المرشـــد : وهل ستقوم بذلك؟ هل ستتصل فعلًا؟

المسترشد : نعم سأفعل.

المرشـــد : متى ستقوم بالاتصال.

المسترشد : غدًا صباحًا.

المرشـــد : حسنًا يا جون، هذه هي خطتك ستتصل بالمسجل (التسجيل) غدًا صباحًا وترى إجراءات التسجيل المسائي وبعد ذلك ستطلب برنامج المواد المطروحة للفصل لبرنامج المسائي هل هناك أسئلة أخرى ترغب بطرحها عند الاتصال؟

المسترشد : لست متأكدًا من التكاليف فأنا أستطيع توفير رسوم مادة أو مادتين للفصل ولكني سأسال عن التكاليف لأكون متأكدًا.

المرشـــد : جيد ستسأل عن ماذا يجب عليك أن تفعل ومتى وعن التكلفة وستتطلب منهم إرسال برنامج للصفوف غدًا صباحًا سأهتم فعلًا بذلك عندما أراك الأسبوع القادم وأعرف ماذا فعلت؟ وسنقوم بعد ذلك بعمل خطة حول الخطوة القادمة.

بعد القيام بتشكيل خطة واقعية واضحة يقوم المرشدين الواقعيين بالعمل على إلزام المسترشدين حيث يقوم بعضهم بكتابة الخطة على شكل معاهدة (اتفاقية) ويجبرون المسترشدين على التوقيع عليها، وذلك بهدف ربط تلك النوايا (الخطط) مع انجازها، ولا يتراجع أو يتردد المرشد أو المسترشد بمراجعة وتنقية تلك الخطة أو إعادة تشكيلها. ولا يتم قبول الأعذار بالفشل أو عدم متابعة الخطة ولا يتم قبول الأعذار والأسباب المنطقية ولا يفتح مجال لمناقشتها، بل يركز المرشدين على السلوك الفعلي الحالي للمسترشد، وعندما ينجح المسترشد بذلك يبدأ الاثنان معًا بالبحث عن سلوك بديل، بحيث يسارع هذا السلوك في

تحقيق النجاح المأمول، فعندما تصبح هذه المرحلة عبارة عن عملية إعادة فحص للسلوك الحالي أو إعادة تقييم للأهداف، فإن ذلك يصبح أجندة أعمال لكل منهما.

يؤمن معالجو النظرية الواقعية أن النجاح لا يمكن الحصول عليه دون الوصول إلى مسؤولية واكتشافات جديدة وحال اكتمال عملية الاندماج بين المسترشد والمرشد فإن الفشل يبدو بعيدًا ولا يؤخذ بعين الاعتبار.

خامسا: المواجهة

إن المباشرة الحالية للعلاج (الآن وهنا) وعدم قبول الأعذار يجعل العلاج الواقعي أسهل وخاصة مرحلة المواجهة. فالمسترشدين ضمن هذا العلاج تتم عملية مواجهتهم بحقيقة سلوكهم ضمن الجلسة الأولى، وهذه المعرفة ضرورية من أجل معرفة ما يسبب لديهم الصعوبات الحالية، ويتم مواجهتهم كذلك بقيمة قراراتهم هل هي صائبة أم خاطئة؟ وهل سلوكياتهم إيجابية أم لا؟ وتتم مواجهتهم لخلق سلوك بديل يساعدهم على تحسين طريقة حصولهم على أهدافهم، ثم يتم تحديهم بضرورة وضع خطة للتنفيذ وتحديد وتعداد السلوكيات الجديدة والتي تم اختيارها لتحقيق الأهداف. ثم بعد أن يتفق المرشد والمسترشد على ما سبق يتم وضع قوانين ملزمة لكل من الطرفين لترجمة الخطة إلى أفعال واقعية وأن أخطر الأمر إلى وضع معاهدة مكتوبة يتم التوقيع عليها لإثبات الالتزام ثم يتم إجبارهم على تقييم النجاح ومواجهة حقيقة ما تم إنجازه وذلك عن طريق طرح الأسئلة حول زمان ومكان الإنجاز من أجل اتخاذ مسؤولية مباشرة عن المسترشد.

سادسا: الاتفاقيات

يلجأ المرشدون الواقعيين إلى المعاهدات المكتوبة في العلاج، فالمعاهدة الموقعة تعمل كدليل على إثبات نية المسترشد لتغيير سلوكه وتذكر كذلك بالآثار المحددة والجدول الزمني للتغير السلوكي. إن إكمال المعاهدة تتطلب وضع تسهيلات حول كيفية شعور المسترشد باستحقاقه الذاتي وأنه يعمل بكفاءة لتحقيق الأهداف وإلى تحقيق مزيد من النجاح المهم.

ويُعتبر إيمان المرشد بقدرات مسترشد يهم لتغيير الاختلال السلوكي الحالي أو الذي يحرم الأفراد من احتياجاتهم ويشكك في تحقيق النجاح ويؤكد على الفشل أمرًا مهمًا لتعزيز النجاح.

يتردد المسترشدين الذين يعانون من الشعور بالفشل في العلاج خوفًا من تجربة أخرى بالفشل دون النظر إلى أن هذه المادة من العلاج قد وضعت بعناية فالتغيير رغم الرغبة العالية في تحقيقه إلا أن الخوف يخفف من تلك الرغبة، ولذلك فإن الالتزام ضروري خوفًا من عدم تحقيق الخطط وانجازها، فالمعاهدات الشفوية قد تنتهي بالمصافحة لأن المسترشد قد ينتهكها ولكن المعاهدات المكتوبة تلزم الطرفين على الانجاز وتعزز من قدرة المسترشد على الانجاز.

والمعالج الواقعي لا يتردد بدمج المرشد مع المسترشد من أجل إجبار المسترشد على تغيير سلوكه اللامسؤول فأحيانًا عندما لا يرغب المسترشد بعمل اتفاقية التغيير من أجل ذاته فإنه يقبلها من أجل المرشد وهذه الخطوة الأولى ليتحمل المسترشد المسؤولية خصوصًا مع وجود علاقة إيجابية مع المرشد تم بعد ذلك يتم تعزيز الالتزام الص ادر من الذات.

سابعا: التعليمات

عندما يتم تحديد المهارات اللازمة لتطبيق عمل جديد فإن التعليمات تكون هي الوسيلة المباشرة والفعّالة للقيام بذلك، فالتعليمات يمكن أن تكون جزءً مهمًا من الجلسة العلاجية، وقد تعتمد إمّا على كفاءة المرشد في تعليم المهارات المطلوبة أو إرشاده لكيفية اكتسابها من مكان لآخر. ولا يتردد المرشدين في تعليم أو إكساب المسترشدين تلك المهارات مع إيمان المسترشدين بضرورة وجودها من أجل التخطيط وذلك لاكتساب المسؤولية القصوى.

ثامنا: الدُعابة

وتعتبر أسلوبا فعالًا للعملية العلاجية وخاصة في العلاج الحقيقي فهي ُتمكن المسترشدين من القيام في مواجهة ما حولهم، بالإضافة إلى مواجهة السلوكيات غير العقلانية، فهي تزيد من الإدراك حول تحمل المسؤولية، كما تساعد المسترشدين على الانشغال في العملية العلاجية، بالإضافة إلى ذلك يجب على المرشد اختيار كل من الزمان والمكان من أجل تحديد وقت الدعابة.

لأن في بيئة الصداقة التي يعمل على تطويرها المرشد تكون الدعابة مناسبة وبشكل طبيعي والمرشدين أحيانًا يكون لديهم الفرصة للضحك على أنفسهم ويشجع المسترشد لأن يعمل نفس الشيء، وهذا يمكن أن يخفف ضغط المسترشد. والدعابة حاجة أساسية فمتى كان المرشد المسترشد اشتركوا في نكتة فهنا يكونوا متساوين في القوة ويمكن أن يطور بيئة الصداقة وتساعد على مقابلة حاجة المسترشدين للانتماء.

تاسعا: التساؤل

إن السؤال الأساسي الذي يطرح على المسترشد في مراكز الإرشاد بالواقع هو: هل سلوكك الحالي يجعلك قادرا على الحصول على ما تريده الآن؟، وهل يقودك إلى ما ترغب فيه؟ حيث يطلب المرشد من المسترشد أن يقيم سلوكه بتوجيه عدد من الأسئلة المباشرة إليه مثلا: هل ما تقوم بعمله ينفعك أم يضرك؟ هل ما تقوم به من عمل الآن هو ما ترغب بأن تعمله؟ هل تستفيد أنت من سلوكك؟ هل ما تفعله الآن هو مخالف للقوانين؟ إن مثل هذه الأسئلة المباشرة تكشف عن أهمية الاختيار.

يسأل المرشد أسئلة كثيرة مهمة ليستكشف السلوك الكلي ويقيّم ما يفعله الناس ويعمل خطط محددة. والأسئلة مفيدة في العلاج الواقعي لأسباب وهي التدخل في العالم الداخلي للمسترشد لتجمع معلومات لتعطي معلومات لتساعد المسترشد أن يكون لديه سيطرة أكثر فعالية.

ومن الأسئلة المهمة: ماذا يريد حقيقة؟ ماذا يعمل؟ ما هي خططهم؟ وعندما يتم جمع معلومات فإنها تكشف عن السلوك الكلي وتساعد المسترشد أن يعمل خطط. ومن المفيد سؤال أسئلة محددة مثل متى تترك المنزل؟ أين تذهب؟ هل تذهب لوحدك؟

عاشرا: كونه إيجابيا Being Positive

يتحدث المرشد الواقعي ويركز ويعزز السلوك والتخطيط البناء والايجابي، أي يكون فعّالا، داعمًا ومعزز للسلوكيات المناسبة عند المسترشد، قد يعتقد المسترشدين بأن المرشد يريد أن يستمع إلى المشاكل والتعاسة والفشل وخيبة الأمل عندهم.

وللتخلص من المشكلات التي يعاني منها المسترشد يجب على المرشد أن يركز على الأمور البناءة والايجابية التي تحدث مع المسترشد في الوقت الحاضر، ويركز المرشد الواقعي على ماذا يفعل المسترشد، ويعزز السلوك، ويركز على التخطيط البناء الإيجابي. والمسترشدون يتوقعون بأن المرشد يريد أن يستمع إلى مشاكلهم وتعاستهم وفشلهم وخيبة أملهم، والمناقشة السلبية تقود إلى مزيد من الإحباط والشعور بالاكتئاب، والإستراتيجية الجيدة هي أن تساعد المسترشد على التخلص من هذه المشاعر عن طريق التركيز على آمالهم.

أحدى عشر: تقنيات التناقض Paradoxical Intention

إعطاء تعليمات متعارضة للمسترشد، ويكون التغيير الفعلي نتيجة المتابعة لأي بدائل تم إعطائها بواسطة المرشد، مثال: المسترشد الذي يقلق خوفا من الوقوع في الأخطاء يتم توجيههم للوقوع فيها.

في العلاج الواقعي عمل خطط والحصول على التزام من المسترشد للخطة يمكن أن يعمل مباشرة. وهناك أوقات نرى المسترشدين فيها يقاوموا تنفيذ الخطط التي عملوها، تقنيات التناقض تعطي تعليمات متعارضة للمسترشد، التغيير الفعلي يمكن أن يكون نتيجة المتابعة لأي بدائل تم إعطائهم بواسطة المرشد. مثال المسترشدين الذين يكونوا قلقين بوضوح بسبب عدم عملهم أخطاء في العمل ربما يوجهوا إلى عمل أخطاء.

وتقنيات التناقض تكون غير متوقعة وصعبة للاستخدام ولابد من التدريب والألفة قبل استخدامها والارتباط والأمان هي مفاهيم مفتاحية في استخدام التدخلات التناقضية والتدخلات هذه يجب أن لا تستخدم مع الأفراد مثل الانتحاريين.

اثنا عشر: التركيز على هنا والآن

أي التركيز على إبقاء انتباه المسترشدين على السلوك الحاضر. فالتركيز على الحاضر ينظر إليه كإستراتيجية مساعدة وهذا الأمر ليس سهلا خاصة في بداية الإرشاد، فالكثير من المسترشدين يكون لديهم اعتقاد بأنه من المفيد السماح لهم بمناقشة أو بحث الخبرات الفاشلة الماضية والأحداث التي تسهم في الاستمرار. وتؤكد النظرية الواقعية على أن الأحداث الماضية لا تفيد في مساعدة المسترشد على كسب هوية ناجحة، وأنه إذا أراد المسترشد مناقشة الأحداث الماضية فيجب مناقشة الأحداث التي تؤكد على جوانب القوة لديه لا الأحداث والخبرات الفاشلة (الخواجا، 2002)

ثلاثة عشر: أسلوب اللاعتذارات No Excuses

هناك حقيقة في العملية العلاجية مفادها أن المسترشدين يفشلون في الالتزام بتعهداتهم، والحقيقة أن ذلك إغراء لمحاولة اكتشاف سبب عدم نجاح خطة ما، ولكن المرشد الواقعي يجب أن يقاوم ذلك الإغراء، فلقد انتهى الماضي ولا يمكن حقيقة تغيير الفشل والبحث عن سببه، ستكون فائدته مجرد تزويد المسترشدين بتبريرات وأعذار عن عدم تحملهم للمسؤولية،

ولهذا فإن استخدام كلمة لماذا؟ يصبح سؤالا خارجًا عن الموضوع، وهذا ما يتجنبه المرشدون النفسيون الواقعيون تمامًا. وهكذا يمكن القول أن المرشد الواقعي يفترض أن التعهد الذي قطعه المسترشد على نفسه بأن يتقيد بتنفيذ خطة معقولة يمكن دائما انجازه والوفاء به وبناء على ذلك لا مجال لقبول اية مبررات من المسترشدين.

أربعة عشر: الاندماج

كيف يستطيع المرشد في البداية تحقيق أو تسهيل الاندماج الحقيقي مع المسترشد. وللاتصال الفعّال مع المسترشد يجب أن يكون للمعالج منذ البداية اتجاه ايجابي نحوه، ونحو الإرشاد بشكل عام، بالإضافة إلى أنه يجب أن يكون لدى المرشد دافعية للفهم والمشاركة والاهتمام والاتصال، وهذه الدافعية يجب أن تكون دافعية حقيقية نابعة من داخل المرشد وليست دافعية زائفة سطحية، والمرشد يجب أن يكون آمن، أي لديه شعور بالأمن وناضج ومسؤول وغير مهدد وأن يكون لديه اهتمام حقيقي بمساعدة الآخرين بدون ممارسة أي سلطة عليهم أو محاولة التحكم والسيطرة.

والمرشد يجب أن يملك هوية ناجحة وهذه الهوية لا تعتمد نجاح المسترشد، وإنما نابعة من المرشد نفسه.

والاندماج يجب أن يكون غير مشروط والمرشد يجب أن يكون قادرا على إيصال الاندماج الشخصي الحقيقي من خلال الكلمات والصوت والاتصال غير اللفظي مثل الإيماءات وأوضاع الجسم وتعبيرات الوجه، وإذا اندمج المرشد مع المسترشد فإن عمليات المساعدة ممكن أن تبدأ من قبل المرشد وإذا لم يكن هناك اندماج فإن العلاقة العلاجية لن تنشأ.(الزيود، 1998).

خمسة عشر: أسلوب استبعاد العقاب Eliminate Punishment

إن استبعاد العقاب كنتيجة لفشل المسترشد أمر لا يقل أهمية عن رفض اعذار المسترشد لعدم تحمله المسؤولية، فالعبارات الناقدة والتهكم وحتى الصمت الاستراتيجي Strategic Silence كلها تخدم كوسيلة عقاب رغم أن قصد المرشد قد يكون حفز المسترشد.

وببساطة فإن التعليقات العقابية كثيرًا ما تعزز هوية المسترشد الفاشلة، وعلاوة على ذلك فإن العقاب قد يلحق بعض الأضرار بالعلاقة العلاجية، حيث ينظر إلى العقاب هنا على أنه أضعاف للاندماج مع المسترشد وتعزيز لهوية الفشل.

عرض توضيحي لحالة نورمان وهو طالب في الرابعة عشرة من عمره، وفي السنة الاولى بالمدرسة الثانوية، هبطت درجاته المدرسية بشكل ملحوظ. ولمساعدته في تحسين أدائه الأكاديمي حاول والده تنفيذ خطط دراسية ومنزلية متعددة بمساعدة المرشدة النفسية بالمدرسة ولكن دون جدوى، ولشعورها بالإحباط والعجز حوله والده إلى اخصائي في العلاج النفسي الواقعي.

في المقابلة الاولى التمهيدية مع والدي نورمان علمت المرشدة ان نورمان يعاني من تأخر دراسي في المدرسة بالإضافة إلى استذكار ضئيل في البيت فهو غالبا ما يرفض القيام بواجباته اليومية الخفيفة في البيت، ويتكلم مع والديه بلا احترام ويتشاجر مع أخواته الأكبر والأصغر منه وقد قضى ليلتين متتاليتين خارج المنزل دون أذن مسبق منهما، ومن ثم أجرت المرشدة مقابلة واحدة مع نورمان ووالديه معا ومقابلتين على انفراد معه وفي الجلسة دار معظم الحديث حول الاهتمام الزائد لنورمان بعملية الطهي:

المرشـــدة : بما أنك قد وجدت متعة كبيرة في دروس الاقتصاد المنزلي في الاسبوعين الماضيين، فهل تعتقد أنك قد تصبح رئيس طهاة في يوما ما؟

المسترشد: نعم اعتقد أن ذلك سيكون مثيرًا ومشوقًا، لقد سمعت أن رئيس الطهاة يتقاضى راتبا ممتازًا.. اليس كذلك؟

المرشـــدة: لا أدري.. ولكن بإمكاننا معرفة ذلك بالتأكيد.. لكن ماذا يجب عليك ان تفعل لتصبح رئيس طهاة؟ هل تعرف؟

المسترشد: لا لست متأكدًا.. اظن أن علي أن أطهو في المدرسة أو شيئا من هذا القبيل.

المرشـــدة: أعتقد إنك على حق.. ولكن يبقى سؤال هو كيف يمكنك أن تطهو في المدرسة على أية حال؟

المسترشد: لا أدري

المرشـــدة: أتعتقد أن عليك أن تُنهي المدرسة الثانوية أولا؟

المسترشد: لا أعرف.. لكني أعتقد ذلك.

المرشـــدة: ما رأيك بخصوص هذا الجزء من الموضوع، أقصد أن تنهي دراستك الثانوية أولا..

المسترشد: لا أدري.. قد يكون ذلك مستحيلا بالنسبة لي.

المرشـــدة: ولكن إذا ما تخرجت من المدرسة الثانوية، أسيكون لديك الرغبة في الذهاب إلى

مدرسة تعليم الطهي؟

المسترشد: نعم اعتقد انني سأفعل، ولكن كيف يكون إنهاء المدرسة الثانوية ضروريًا لدخول مدرسة الطهي؟ إن هذا الامر سخيف.

المرشـــدة: لست متيقنة من هذه الضرورة ولكني اعتقد أنهم يريدون التأكد أن طلابهم يمكنهم القراءة واتباع التعليمات ويستطيعون الجمع والطرح وأشياء كهذه.

المسترشد: حسنا.. أنا استطيع القيام بكل ذلك فلماذا يجب أن أتخرج من المدرسة الثانوية.

المرشـــدة: لا ادري يا نورمان.. ولكن هذا هو المطلوب.

المسترشد: إذن علي أن أقلع عن ولعي بمسألة الطهي الآن.. فقد تراجعت درجاتي إلى الربع.

المرشـــدة: صحيح؟ ولكن كيف حدث ذلك؟

المسترشد: هذا ما تطورت إليه الأمور.

المرشـــدة: ما هي درجاتك بالضبط يا نورمان؟ أود ان اعرف.

المسترشد: لقد حصلت على (ب) في الاقتصاد المنزلي ، (د) في الرسم والموسيقى ، (ر) في اللغة الانجليزية والرياضيات والدراسات الاجتماعية.

المرشـــدة: إذن فالاقتصاد المنزلي هو مادتك المفضلة بالتحديد.. ماذا بخصوص الجمنازيوم؟

المسترشد: لقد كنت أتدرب مع فريق السباحة بدلا من الذهاب إلى قاعة الجمنازيوم لقد انضممت إلى هذا الفريق الشهر الماضي.

المرشـــدة: عظيم.. لقد نسيت ذلك، فأنت تحب السباحة أيضًا، أليس كذلك؟

المسترشد: نعم.. نعم

المرشـــدة: ماذا تقصد بقولك أنك كنت تتدرب مع فريق السباحة؟

المسترشد: لقد اخبرني المدرب يوم الجمعة الماضي أنني خارج تشكيل الفريق إلى حين أرفع درجاتي، فلا يمكن أن يكون لدي ثلاث تقديرات (ر) وأكون في فريق السباحة الذي يمثل المدرسة.

المرشـــدة: إنه لشيء قاس بالفعل يا نورمان

المسترشد: إنه بالفعل كذلك.

المرشـــدة: نورمان.. دعني أرى ما إذا كنت قد استوعبت الأمر.. أنـت تريـد أن تصبـح رئـيس

طهاة.. وهذا يعني التخرج من المدرسة الثانوية.. وكذلك تريد أن تكون في فريق السباحة وهذا يتطلب أن تكون أفضل في دراستك ومع ذلك فأنت لا تحب المدرسة.

المسترشد: هذه هي القضية.

المرشـــدة: ما الذي يجعلك لا تحب المدرسة.

المسترشد: لا شيء.. إنهم اولئك المدرسون الخسيسون.

المرشـــدة: أخبرني عما يحدث.. ما هي أكثر الحصص كراهية بالنسبة لك.

المسترشد: اللغة الانجليزية.. انني اكرهها.

المرشـــدة: إذن ما الذي يحدث في حصة اللغة الانجليزية؟ ماذا فعلت فيها اليوم؟

المسترشد: ها؟ مجرد أني حضرتها.. هذا كل شيء.

المرشـــدة: هل دخلت الفصل في الوقت المحدد.

المسترشد: نعم لا أعرف.. اعتقد أنني تأخرت قليلا.

المرشـــدة: بعد أن دق الجرس.

المسترشد: نعم اعتقد ذلك.

المرشـــدة: ثم ماذا؟

المسترشد: جلست ثم..

المرشـــدة : أين جلست، في أي جزء من الغرفة جلست؟

المسترشد: في المؤخرة على ما أعتقد.

المرشـــدة: جلست إلى جانب من؟

المسترشد: أه تذكرت كان جورج عن يميني وماري.. أعتقد على الجانب الآخر.

المرشـــدة: وما الذي يقومون به في حصة اللغة الانجليزية؟ اقصد جورج وماري؟

المسترشد: ليسوا متميزين.. مثلي على ما اعتقد.

المرشـــدة: ثم ماذا؟

المسترشد: لا شيء.. مجرد أني جلست هناك وأخذت الهو مع من حولي.

المرشـــدة: هل سألت المدرس أية أسئلة؟ هل قمت بعمل واجباتك المنزلية المطلوبة

المسترشد: لا.. فأنا أكره هذه الحصة بالذات.

المرشـــدة: نورمان.. دعني أسألك شيئا أنت تريد أن تكون ضمن فريق السباحة الذي يمثل المدرسة وتريد دخول مدرسة الطهي وكلاهما يتطلب منك إنجازا أفضل في الدراسة فهل ستعمل بشكل أفضل إذا اعتقدت أنه من الممكن أن تعمل بشكل أفضل؟

المسترشد: نعم.. ولكن ذلك مستحيل.. فالمدرسون لن يعطونني درجات أفضل.

المرشـــدة: أنت محق في ذلك فهم لن يعطوك، ولكن هل تعتقد ان بإمكانك بطريقة ما أن تعمل بشكل أفضل وتغير وجهة نظرهم فيك؟

المسترشد: أشك في ذلك.

المرشـــدة: دعنا نفكر في الامر لدقيقة واحدة. دعنا نرى.. لقد دخلت الفصل متأخرًا.. هل ذلك يساعد على تقدمك للأفضل أم يضر بعملك؟

المسترشد: ربما يضر.

المرشـــدة: اعتقد ذلك أيضًا.. ماذا بخصوص الجلوس في مؤخرة الغرفة مع جورج وماري

المسترشد: ربما يضر.

المرشـــدة: وماذا بخصوص عدم رفع يدك.. وعدم إبداء الاهتمام بالدرس؟

المسترشد: ربما يضر.

المرشـــدة: حسنا سأسالك للمرة الاخيرة يا نورمان.. هل تريد أن تتغير وتعمل بجد أكثر؟

المسترشد: نعم أريد ذلك.

المرشـــدة: اذن ترى ما هي الخطة التي توصلنا إلى ذلك الهدف؟ كيف نستطيع معاونتك؟

المسترشد: حسنا، اعتقد أنني أستطيع إحداث التغيير الذي تتحدثين عنه.

المرشـــدة: هل تقصد الحضور إلى الحصص في الوقت المحدد؟ ام تقصد شيئا آخر؟

المسترشد: أستطيع تغيير مكان جلوسي بالفصل.. وأكون أكثر انتباها لما يقوله المدرسون.

المرشـــدة: هذا شيء طيب لدينا الآن خطة ثلاثية النقاط، ترى هل يمكن ان نكتب ذلك الآن.

الفصل السادس عشر

العلاج الجشطالتية

Gestalt Therapy

ويشتمل على النقاط التالية:

- عملية العلاج
- قواعد العلاج الجشطالتي
- أساليب العلاج الجشطالتي

الفصل السادس عشر

العلاج الجشطالتية

Gestalt Therapy

المقدمة:

تعتبر نظرية الجشطالت نظرية فلسفية في علم النفس، ظهرت هذه النظرية في نهاية القرن التاسع عشر وبدايات القرن العشرين، فقد حاولت هذه المدرسة أن ترد على المدرسة التحليلية وانتقدتها بأنها تعتمد على تحليل وقائع الشعور والسلوك، متأثرة بالعلوم التطبيقية في تحليل الثلاثينات والأربعينات ردًا على السلوكية والترابطية إذا اهتمت نظرية الجشطالت بوحدة السلوك وأخضعتها للتجريب عن طريق المثير والاستجابة، واعتبرت السلوك مجموعة قوانين وإجراءات يمكن من خلالها الشفاء العاجل وإيقاف أو تغير أو زيادة السلوك بطريقة مضبوطة، وخلالها أيضًا قدم كورت لفين نظرية المدى الحيوي (المجال النفسي) (The life space) والتي اصبحت تسمى فيما بعد بنظرية المجال، إلا أن بيرلز Perls هو الذي أرسى دعائم العلاج الجشطالتي ويعتبر مؤسسها.

عملية العلاج Therapy Process

إذا كان سبب الاضطراب الحاصل لدى الفرد هو اختلال التوازن العضوي للفرد، فإن هدف العلاج مهما كان نوعه سواءً أكان نفسيًا أو غيره هو العمل على إعادة هذا التوازن لحالته الطبيعية وكذلك إعادة بناء الوظائف الحيوية للفرد وبقاء التوازن، وربما اختلال التوازن يكون راجع إلى تجنب العواطف والإثارة وغالبًا ما يكون السبب في هذه التجنبات راجع إلى الخجل، لهذا فإن العلاج يجب أن يعمل على التعامل مع هذه التجنبات ويحاول إعادتها إلى مستوى الوعي، والواقع أن هدف العلاج ضمن اطار العلاقة بين العضوية وبيئتها

هو إعادة بناء الاتصال والتفاعل السليم وإحلاله محل الحيل الدفاعية مثل الاسقاط، وذلك عن طريق الامتصاص Assimilating بمعنى التأسيس الجديد والميل نحو كل شيء الذي يمكن أن يعيق كمال الفرد.

ويلاحظ أن هدف العلاج هو إعادة التكامل في وظائف الأنا (ego) وأن ما يحاول المرشد عمله في عملية العلاج هو العلاج تدريجيًا خطوة بعد خطوة وهو جمع شتات الشخصية المتصدعة حتى يصبح الشخص على مقدار من القوة لتسهيل نموه، وهنا نلاحظ أنه يجب إعادة إصلاح الفرد ككل، والشخص السوي هو الذي يكون على اتصال كامل مع نفسه ومع واقعه، إن الوعي يقود العضوية إلى تنظيم ذاته وهكذا يعتمد على معرفة الحقيقة للذات، وعلى معرفة الضوابط الاجتماعية، ويتصف العلاج الجشطالتي بأنه يشبه الحياة، فهو هنا والآن Here and Now لا شيء موجود ما عدا هنا والآن. فالموجودات السابقة هي فقط كمال تتمثل في الذاكرة الخالية، والأشياء المتوقعة في المستقبل فقط هي ما تظهر في توقعاتنا وتنبؤاتنا الحالية.

المراحل العلاجية التي قد يمر بها علاج مشكلة الأفراد:

وقد سماها بيرلز بطبقات العصاب (طيات الشخصية وتقشير البيضة) حتى يحقق الأفراد النضج النفسي عليهم التخلص من خمس طبقات من العصاب:

1- الزيف The Phony Layer

في هذه المرحلة وبعد أن ينتهي الفرد من تبادل الحديث البسيط مع الآخرين فإنه يصبح أكثر خداعا لممارسة الألعاب معهم، إذا يقوم بالسلوكيات وعلى نحو معاكس لحقيقته، ويمكن وصف ما يقوم به من خلال لعب الدور، فهو يلعب الدور الذي يرغب أن يكون وأن يراه الناس عليه، فمثلا قد يكون أو يبدو لطيفا للآخرين، بالرغم من شعوره بالاستياء أو يبدو قويا، بالرغم من شعوره بالضعف، ويتضح التناقض في السلوكيات من خلال التناقض بين السلوكيات اللفظية والسلوكيات غير اللفظية، وبشكل عام يمتاز بما يلي في هذه المرحلة الأعضاء:

أ - هنا تكون الاستجابة للآخرين بطرق نمطية وغير صادقة.

ب- وهنا نكون كأننا شخص في الحقيقة لسنا هو فنحاول العيش في خيال اخترعناه نحن أو آخرين.

ج- هنا نلعب لعب ونضيع في الأدوار.

2- الخوف The Phobic Layer

في هذه المرحلة يتم كشف زيف الرسالة المزدوجة التي يرسلها الشخص، حيث يتم مواجهته من خلال التكنيكيات العلاجية الجشطالتية، فإنه سرعان ما يصاب برعب يصل أحيانًا لمستوى الصدمة النفسية نظرًا لفقده الدعم الخارجي، وعدم قدرته على استحضار الدعم الذاتي لديه، وبهذا يكون خوف هذا الشخص ناجمًا عن رفض الآخرين له عند اكتشافهم لحقيقته، مما يشعره دائما بالاستياء بأن أمرًا سيئًا قد يحدث له، ولذلك فهو يلجأ مرة أخرى للعب الدور في محاولة يائسة للسخرية من عملية المواجهة. وبالملخص في هذه المرحلة:

أ - نحاول هنا تجنب الألم الانفعالي الذي يرتبط برؤية جوانب في أنفسنا نميل لإنكارها.

ب- هنا تتصاعد مقاومة قبول أنفسنا بالطريقة التي نحن عليها أي نخاف إذا ميزنا من نحن حقيقة وقدمنا هذا الجانب من أنفسنا للآخرين فإنهم سوف يرفضوننا بشكل مؤكد.

3- المأزق أو الطريق المسدود The Impasse

وفي هذه المرحلة يتأرجح الفرد ويحاول التحرك في جميع الاتجاهات في اللحظة ذاتها، حتى يصل لنتيجة واضحة وهي أنه لا يتجه لأي مكان، ويشعر بأنه أيضًا محاصر ومشلول، ويحيط به خوف رهيب ناتج عن وعيه بأن شخصيته والتي تتلقى بدورها الدعم من الآخرين ومن البيئة لابد من أن تموت لتحل محلها شخصية جديدة، غير معروفة ولا مألوفة لديه، ولذلك يبدأ بالتساؤل ماذا سيحدث له إذا لم يعجب الناس التغيير الذي حدث له؟ وبالملخص في هذه المرحلة:

أ - نكون عالقين في نضجنا ونكون متأكدين عندها أننا لن نكون قادرين على البقاء.

ب- والبيئة تنظر وتسمع وتحس وتفكر وتقرر بدلا عنا ونشعر بإحساس الموت وأننا لا شيء وإذا أردنا أن نشعر بالحياة يجب أن نخرج من المأزق.

4- التفجر الداخلي: The Implosive Layer

في هذه المرحلة يسمح الفرد لنفسه بتجربة موت الشخصية القديمة بدلا من إنكارها أو الهرب منها، وهكذا يتحسس الذات الحقيقية ويتخلص الأفراد من الخوف الرهيب الذي كان يعتريهم. وبالملخص في هذه المرحلة:

أ - نسمح لأنفسنا بالتعبير وبشكل كامل.

ب- نفضح دفاعاتنا ونصبح باتصال مع ذاتنا الأصلية.

5- التفجر الخارجي أو الانفجار The Explosive Layer

بعد التحرر تظهر التفجر الخارجي، وهنا نتخلص من أدوار الزيف والمظاهر، وتبدأ في هذه المرحلة عملية التكامل مع الذات، ويعيد الأفراد تجميع جوانب شخصيتهم لتشكيل الجشطالت، كما ويبدأ الأفراد في هذه المرحلة من التعبير عن مشاعرهم الماضية غير المنتهية، والتي يحددها بيرلز بالفرح أو باليأس والغضب أو بقيمة الشهوة، مما يستدعي إطلاق كمية هائلة من الطاقة التي يختزنها الفرد لديه.

قواعد العلاج الجشطالتي:

القاعدة الأولى:

في العلاج هي أهمية الإدراك للتجربة الحالية، ما هو موجود "الآن" فالمرشد لا يسمح للمسترشد بالحديث عن مشاكل الماضي بل المطلوب الحديث عن المشاكل الحالية التي يعيشونها وبذلك يتعلمون ما هي مشاكلهم وكيف يطرحونها وإعطاء الحلول، "أصبحت مدركا الآن" هي إجابة المسترشد، أما أسئلة المرشد تكمن في ما الذي تشعر به الآن أو في هذه اللحظة حاليا؟ ماذا تتوقع؟ ماذا تحتاج؟ بم ستعمل بيديك، بقدميك، بعينيك. فهنا يهتم المرشدين بتحسين إدراك المسترشدين حيال ماهية وكيفية عيشهم، وتجنب سؤال "لماذا"، "بل"، "كيف" فالهدف ليس التفسير ولكن اكتشاف الذات من خلال التجربة.

القاعدة الثانية:

تحويل الأسئلة إلى جمل حيث يدعم المرشدين وعي المسترشدين من خلال الأسئلة لتحمل المسترشدين المسؤولية مثال: "ما هو الشيء الجيد الذي سيقدمه هذا لي؟" تصبح "لا أعتقد ان هذا يساعدني"، فالأسئلة تجعل المسترشد مدركًا لعملية المقاومة.

القاعدة الثالثة:

أمتلك اللغة الخاصة بك ويطلب المرشدين الجشطالتين من مسترشدينهم تغيير الضمائر من (أنت، هو) إلى (أنا) تحديدًا عندما يشير المسترشد إلى نفسه أو نشاطاته مثل "إنه من الصعوبة تكوين صداقات" ويمكن تعويده القول "أجد صعوبة في تكوين صداقات"، و"إنها تخيفني" تصبح "أنا خائف"، "أنت تجعلني غاضب" تصبح "أنا غاضب منك". وبهذا بما أننا كائنات حية فإننا مسؤولون عن أفعالنا، فضمائر الغائب تقلل من المسؤولية. فالمسؤولية عن الذات هي هدف العلاج.

القاعدة الرابعة:

عدم إطلاق الإشاعات والحديث عن الآخر، ولذلك عندما يبدأ المسترشد الحديث عن الآخرين، فإنه يتم تشجعيهم على الحديث من خلال الخيال أي حوار مباشر ولذلك يستخدم المرشد الكرسي الخالي لإنجاز ذلك والهدف من الحوار إبقاء تواصل المسترشد في اللحظة الحالية.

القاعدة الخامسة:

تكمن في العلاقة بين "أنا وأنت" ويحاول معالجو الجشطالت أن يلاحظوا أن المسترشد يوجهوا حديثهم لأحد ما باستخدام "أنا -أنت" بدلا من (أنا- هو) على سبيل المثال إذا كان المسترشد ينظر لأسفل أو يحدق بالجدار خلال الحديث قد يسأل المرشد ماذا تفعل بعينيك أو ماذا ترى أو أين أنت الآن، والهدف من تلك الأسئلة استحضار سلوك الفرد الحالي واكتشاف سلوكيات التجنب خلال عملية التواصل اللفظي (أنا - أنت) كلا المشاركان ينظران ويستمعان للمتحدث.

أساليب العلاج الجشطالتي:

أولا: هنا والآن Here – and – Now

أوضح بيرلز أن الجشطالتية تهدف إلى مساعدة المسترشدين على الاتصال المباشر والوعي التام بخبراتهم الحاضرة وفي اللحظة التي يكونون بها، وقد أطلق عليها البعض الحاضر وتعتبر هنا والآن (Here – and – Now)، والجشطالتيه اهتمت بالحاضر ولم تعط اهتماما كبيرًا للماضي

والمستقبل واعتبرت دور المرشد الجشطالتي أن يعمل على استحضار الماضي إلى الحاضر ويناقشه لتصبح المواقف غير المنتهية في الماضي مواقف منتهية في الحاضر (الآن)، وذلك بجعل هذه المواقف أو الخبرات تنتقل من اللاوعي إلى الوعي وتصقل بشكل بنّاء وبذلك يتخلص الفرد من المشاعر والعواطف التي كانت مكبوتة ومعطلة.

وكما هو ملاحظ من هذه المدرسة أنه ليس من وظيفة العلاج الجشطالتي اكتشاف الماضي من خلال التركيز على التذكر، فتأثير السلوك السابق يهمنا فقط كما يظهر أو يتمثل في الحاضر، ويرى أصحاب النظرية أنه لا يوجد هنالك واقعية أكثر من الحاضر فما خبرناه في الماضي نحن مخبره في الحاضر ويرون أن هذا المبدأ يجب أن يكون القاعدة لكل محاولة لأعاده التنظيم العضوي، ويرى بيرلز أن كثيراً من الوقت يذهب سدى في التنقيب عن الماضي بالإضافة إلى أن معرفتنا بالماضي مرهونة بمقاومة المسترشد، لكنه يشير إلى أن هذا لا يعني أن اكتشاف أو استعادة الماضي ليس له أهمية. لذا فإن (هنا والآن) تحظى بعناية المرشد الجشطالتي عندما يسأل عميله (المسترشد) فهو يسأل لماذا (Why) ولكن (How-What) على سبيل المثال يسأل المرشد: ما هو التفكير الذي تفكر به الآن؟ كيف تسمع صوتك الآن؟ ما العمل الذي تقوم به يدك الآن؟

مثال:

مسترشدة عضو بمجموعة الإرشاد الجمعي في مرحلة متوسطة من العلاج، وتقول أنها غاضبة من عضو آخر موجود بالبرنامج، ومسار العلاج الجشطالتي يكون كالتالي:

المرشـــد : تبدين لي أنك لست فقط غاضبه ولكن هناك شيء آخر.

المسترشد : {تنظر وتبدو مهتمة}

المرشـــد : يبدو عليك أنك مستاءة وخائفة جدًا.

المسترشد : أنا فعلا كذلك، أود أن اقتلها.

المرشـــد : يبدو أنك تشعرين بالعجز.

المسترشد : نعم أنا كذلك.

المرشـــد : عادة ما يرافق الشعور بالعجز الشعور بالغضب، ما الذي تشعرين بأنك عاجزة بشأنه؟

المسترشد : أنا لا استطيع أن اجعلها تعترف بي.

المرشـــد : {ملاحظات المرشد لمواجهتها السابقة مع تلك السيدة تنسجم وتتفق مع عباراتها} وأنت لا تقبلين ذلك؟

المسترشد : لا

المرشـــد : وهناك حدة في غضبك والذي يبدو أعظم واكبر مما تستدعيه الحالة.

المسترشد : {ايماءات وصمت}

المرشـــد : ما الذي تخبرينه...ما الخبرة التي تعيشينها الآن؟

المسترشد : "أنا الآن" أجد الكثير من الأشخاص الذين عرفتهم في حياتي كانوا مثل....

المرشـــد : مثل أمك؟{هذه المعلومة أتت من عمل سابق للمعالج مع المسترشدة. }

{ويمضي المرشد ويستمر لإعادة خبرة الجرح النرجسي الذي تسببت به أمها والتي ابدآ لم تكن متجاوبة معها}.

ثانيا: المسؤولية Responsibility

تعتبر المسؤولية من أبرز مفاهيم الجشطالتية ويقصد بها بيرلز بالوعي أنه عبارة عن علمية التعريف على ما نفكر به وما نشعر به وما نفعله ويعتبر "الآن" و"كيف" من المفاهيم الأساسية في الجشطالت حيث أن "الآن" هي أساس الوعي ويعد ذلك إلى أنها تغطي كل ما هو موجود "وكيف" تغطى السلوك وما له علاقة بالعمليات الجارية، ويتبلور هنا مفهوم المسؤولية التي يشعر الفرد بأن كل ما يقوم به من عمليات فكرية وسلوكية هو جزء منه، وأنه هو الذي يمر بخبرات مختلفة "الآن" وعليه أن يتحمل مسؤولية ذلك ولكي يكون ناجحًا. عليه أن يكون صادقًا مع نفسه وله طموحات وتوقعات لا أن يعيش طموحات وتوقعات الآخرين.

ثالثا: الأعمال غير المنتهية Unfinished Businesses

المشاعر غير المعبر عنها مثل الكره، وكذلك الحاجات غير المشبعة وعندما تصبح الأعمال غير المنتهية قوية، فإن الفرد يصبح منهمكًا ومشغولاً، ويسلك مكرهًا وحذرًا وحائرًا، والأعمال غير المنتهية تدفعه ليكافح من أجل إتمام هذه الأعمال، والفرد المنهك في الأعمال غير المنتهية لا يستطيع أن يحضر كل الوعي ليظهره في المواقف المعروفة.

رابعا: ماذا وكيف WHAT and How

يرى الجشطالتيون أن الموجود هو الآن فقط وأن الشخص السوي الذي يتعامل مع ماذا وليس لماذا، لأنها تساعده أن يصبح أكثر وعيا بذاته بدلا من الهروب من المسؤولية.

أما "كيف" فهي تعني كيفية وصف الفرد لمشاعره خلال خبرة معينة والمهم هنا شكل وطريقة التعبير وليس المحتوى، ودور المرشد لفت انتباه المسترشد إلى سلوكه وأحاسيسه دون ترجمتها أو تفسيرها، فالهدف ليس لماذا بل "كيف" يمكن أن ينمي المسترشد الوعي للمواقف غير المنتهية أو الفجوات والأجزاء المتناثرة من شخصيته، وبذلك يحقق المرشد شفاء المسترشد من خلال الوعي والإدراك الذي يؤدي إلى اتصال المسترشد بالمواقف غير المنتهية والتي يمكن انهائها.

خامسا: الاستبصار

في العلاج الجشطالتي يعتبر التبصر هو عبارة عن تكامل أكثر من كونه تحليلًا بمفهومه المستعمل في التحليل النفسي، ويرى أن الاشياء المسقطة (والتي يقوم الفرد بإسقاطها) ويتم علاجها عن طريق الفهم والتمثيل لهذه الاجزاء المفقودة بالأصل لديه، وبذلك فإن المسترشد يكتشف أنه يمتلك كل الاشياء التي يعتقد بأن الآخرين يمكن أن يعلموه إياها، فإذن كل ما يحاول المرشد عمله هو إعادة هذه الأجزاء المفقودة من الشخصية حتى يصبح الفرد لديه المقدرة التامة للنمو نموًا سليمًا، وينظر بيرلز إلى الشخصية التامة بأنها هي التي تستطيع التعامل مع أي جزء من الجسم فهي تستطيع التعامل مع حاجاتها وعواطفها وتفكيرها وكذلك بيئتها الاجتماعية والطبيعة نظرًا لأن كل هذه الاشياء متصلة وموجودة في وظائف اجزائها، ويرى بيرلز أن تطور الوعي لدى المسترشد يجب أن يوجه نحو إدراك المسترشد أن لديه مكبوتات وتجنبات وأن يعرف كيف تمت وتكونت وليس كما يرى التحليليون أن الوعي يجب أن يوجه نحو اكتشاف المسترشد لمكبوتاته فقط، وبهذا فإن المحركات المعيقة للتكامل سوف تظهر وحدها والعملية السابقة (وعي الفرد بمكبوتاته وإسقاطاته والمحركات المعيقة الموجودة فيه عملية طويلة وشاملة) حيث أنها تتطلب قبول المسترشد لمكبوتاته وإسقاطاته والمحركات المعيقة ثم توجيهها الوجهة السليمة، ومن ثم قبولها بعد التعديل، بذلك يرى بيرلز أن عملية تكامل الأجزاء المتصدعة في الشخصية عملية قد تثير لدى الفرد الصراع والمعاناة والتدمير.

والاسقاط كما هو معروف أنه مجرد تفريغ الشحنات غير المقبولة لدى الفرد وهذا ليس كافيًا بل أيضًا يجب على المسترشد أن يتعلم أن لا يسقط، ويتم ذلك من خلال اكتشافه لإسقاطاته التي يستخدمها والتعرف عليها بشكل جيد، وكذلك أن الاسقاط يشجع من خلال لغتنا التي هي خاصة لسلوكنا عندما تتعامل مع الاشياء الخارجية.

لذا فإن الهدف من معالجة الاسقاط هو أن يصبح الفرد مدركًا مرة أخرى أنه قادر على الإبداع والخلق في بيئته ومسؤول عن واقعه، وهذا لا يتم عن طريق إلقاء اللوم على الآخرين لكن عن طريق المسؤولية عن إحساساته التي هو جعلها ثابتة أو غيرها، فهو إذن مسؤول عن تقبل هذه الاسقاطات كمفاهيم للذات ومسؤول عن امتصاص هذه لتصبح جزءً من عضويته.

سادسا: الكرسي الخالي The Empty Chair

وهو من أكثر الأساليب الجشطالتية استخدامًا في العلاج، ومن خلال هذه الطريقة يتم إجراء حوار بين المسترشد وآخرين أو بين أجزاء من الشخصية حيث يوضع كرسيان متقابلات احدهما يمثل المسترشد أو أحد أجزائه، مثل الأنا الاعلى والثاني يمثل شخصًا آخر أو جانبًا آخر من الشخصية مثل الأنا، وعندما يبدأ الحوار ينتقل المسترشد من كرسي لآخر ودور المرشد ببساطة مراقبة المسترشد ومدى تقدمه في الحوار، كما يبدي المرشد ملاحظاته ويرشده عندما يغير الكرسي كما يقترح المرشد جملًا يقولها المسترشد أو يلفت نظره لما قيل.

مثال على الكرسي الفارغ: حالة لامرأة تلعب دور الضعف واللعبة قائمة على (مسكينة أنا) (Poor Me) وتشكو أنها تعيسة وتكره زوجها وتخاف أن يتركها وسوف تتحطم، استخدمت زوجها كعذر لعجزها، تحط دائما من قدرها، تجلس على كرسي في وسط غرفة فارغة وتمثل دور أنها ضعيفة وتبالغ في هذا الجانب.

أخيرا إذا شعرت بالملل (والاشمئزاز) طلب منها أن تكون الجانب الآخر الذي يحيطها والتحدث إلى (مسكينة أنا)، وبعدها يسألها المرشد أن تتظاهر بالقوة والطاقة والاستقلالية وتمثل وكأنها لم تكن ضعيفة وتسأل ماذا يحدث لو كنت قوية ومستقلة؟

الهدف من الكرسي الفارغ:

- من الناحية المعرفية: توصيل كيفية التفكير للشخص الأخر الوهمي.

- من الناحية العاطفية: يصبح قادر على مواجهة المفاجآت من البيئة.
- من الناحية السلوكية: يصبح أكثر وعيا بسلوكياته وسلوكيات الشخص الآخر من خلال هذه الطريقة يتم إجراء حوار بين المسترشد وآخر أو بين أجزاء من الشخصية حيث يوضع كرسيان متقابلان أحدهما يمثل المسترشد أو أحد أجزائه مثل الأنا الاعلى، والثاني يمثل شخص آخر أو جانبا آخر من الشخصية مثل الأنا، وعندما يبدأ الحوار ينتقل المسترشد من كرسي لآخر.

استخداماته:

- علاج الصداع النفسي المنشأ.
- حل المشاكل بين الأزواج.
- التعامل مع المعتوهين والذين لديهم اضطراب الشخصية.

دور المرشد في الكرسي الفارغ:

- مراقبة المسترشد ومدى تقدمه في الحوار.
- يبدي ملاحظاته ويرشد المسترشد عندما يغير الكرسي.
- يقترح جملًا يقولها المسترشد أو يلفت نظره لما قيل.

مثال:

علاء يجلس على الكرسي الساخن.

علاء: أريد ترك الدراسة لأن ظروفي الاقتصادية سيئة.

حمدان: الظروف الاقتصادية فقط هي السبب في ترك الدراسة.

نزار: يمكن أن تجد فرصة عمل وتكمل دراستك.

علاء: صحيح، لكني لا أستطيع.

ماجد: أنت لا تريد وليس لا تستطيع.

علاء: في الواقع نعم.

فالمسترشد يتفادى التواصل مع عواطفه ويقوم المرشد بتوظيف هذا الأسلوب في زيادة وعي المسترشد ويظهر ذلك في الحوار التالي:

المرشد: هل أنت مدرك بأنك وصلت للتو بلحظات عاطفية شديدة في بحياتك؟ ولم يكن هناك دليل في نبرة صوتك على تأثرك كما لو كنت تتحدث عن شيء وقرأته في جريدة الصباح ولم يثر اهتمامك، تخيل أن الكرسي الخالي يمثل المشاعر لديك، الآن أجر حوارا بين ذات المشاعر وذات التفكير.

المسترشد:

ذات التفكير: لا أثق بك يا ذات المشاعر، أنت لطيفه، وحساسة والآخرون يعرفون كم أنت لطيفه تجعلين نفسك منفتحة للآخرين وتتعرضين للأذى ويستفيدون منك، وعندما يحصلون على ما يريدون يهجرونك، هل تراهني على أن ذلك لم يحدث أبدًا.

ذات المشاعر: أفضل أن أكون لطيفه وحساسة على أن أكون عديمة المشاعر وبالتأكيد سأتعرض للأذى ولكني أشعر بالسعادة والمتعة في علاقاتي معظم الوقت، أنا أعرف كيف هو الأمر عندما تكون هناك علاقات ثقة مع الآخرين، فأنا قادرة على أن أحب ويحبني الآخرون، يمكنك المراهنة بأن ذلك لن يحدث لك أنت خائفة جدًا من المجازفة بذاتك.

ذات التفكير: أنا على الأقل لا أضيع وقتي بالشعور بالأذى والانزعاج عندما تستاء الأمور ولكن أنظر إلى الأمور بعقلانية واضع الأولويات وإنجاز المهمة أو العمل..

ذات المشاعر: عليّ الموافقة على إنجازك لذلك بعيدًا عن القلق والاهتمام، ولكنك لا تشعرين بأية إثارة في عملك. بالنسبة لك إنها علاقة أخرى فقط. على قائمة الأولويات لديك مهمة أو وظيفة اخرى. هذا أمر مضجر وروتيني فقط، قد أكون محبطة أحيانا وأشعر بالأذى عندما يحبطني الآخرون لكن حياتي ليست مملة.

ذات التفكير: بإمكانك عمل الكثير إذا أخذت الامور بجدية ونظرت إليها بعقلانية.

ذات المشاعر: قد تشعر بمتعة الحياة إذا كنت أقل جدية وخاصة إذا استرخيت وضحكت على نفسك وعلى العالم أحيانا.

المرشد: دعنا نتوقف هنا، ربما تعلمت شيئا من خلال الحوار.

يستخدم هذا الأسلوب أيضًا عند الاستياء من الاعمال غير المنتهية.

(مشاعر لم يتم التعبير عتها أو وعود لم تتحقق) تتم دعوة المسترشد لملء الفراغ في

الكرسي عن طريق الخيال بشخص أو شيء وخلق حوار والهدف منها إتمام المواقف غير المنتهية، ولأن هذا تمرين تخيلي قد يكون الحوار مع شخص ميت أو محبوب أو طفل لم يولد بعد أو مع شخصية نمطية أو حتى مع شبح أو ملاك أو شيطان.

مثال:

- حالة لامرأة تلعب دور الضعف واللعبة قائمة على (مسكينة أنا) (Poor Me)
- تشكو أنها تعيسة وتكره زوجها وتخاف أن يتركها وسوف تتحطم.
- استخدمت زوجها كعذر لعجزها، تحط دائما من قدرها.
- تجلس على كرسي في وسط غرفة فارغة وتمثل دور أنها ضعيفة وتبالغ في هذا الجانب.
- أخيرا إذا شعرت بالملل (والاشمئزاز) طلب منها أن تكون الجانب الآخر الذي يحيطها والتحدث إلى (مسكينة أنا).
- وبعدها يسألها المرشد أن تتظاهر بالقوة والطاقة والاستقلالية وتمثل وكأنها لم تكن ضعيفة وتسأل ماذا يحدث لو كنت قوية ومستقلة.

سابعا: الكرسي الساخن The Hot Chair

تتم هذه الطريقة بوجود مجموعة إرشادية، حيث يقوم المرشد بتوضيح مفهومه للجماعة ويخبرهم بأن الشخص الذي سيجلس على الكرسي عليه أن يكون مستعدًا للحديث عن مشكلته وفق مشاعره الان وهنا. ويبين للجماعة أنه يمكن أن يطلب منهم المساعدة أو إعطاء الأمثلة، ويلجأ المرشد إلى استفزاز المسترشد بطريقة عدائية ليجعله يعبر عن مشكلته الحقيقية، وتستغرق الجلسة من 10-30 دقيقة، ومن فوائدها أنها تزيد الوعي عند المسترشد لذاته ومشاعره كما تنمي شعوره بالجماعة وباهتمام الآخرين بمشاعره واهتماماته وتحقق أيضًا غاية أخرى في تعليم الجماعة من خلال المواجهة مع المشاعر الحقيقية.

ومن فوائده:

أ - زيادة إحساس العضو بالمجتمع.

ب- يتوفر للعضو فرصة للكشف عن نفسه ليس فقط للمرشد بل لأعضاء المجموعة.

ج- يتعلم أعضاء المجموعة بعض الأشخاص عن أنفسهم بمراقبتهم شخص آخر يجلس على الكرسي.

ثامنا: الواجب البيتي Homework

يقصد بذلك بأن المرشد يطلب من المسترشد أن يعمل بعض الوظائف البيتية وبعض المسترشدين يكونون قادرين على الاستعجال في العلاج بمثل هذه الطريقة، ولكن أيضًا فإن ليس كل المسترشدين قادرين على تنفيذ الوظائف الملقاة على عاتقهم وقد يتمادون في تجنب ذلك.

تاسعا: استخدام الاحلام في العلاج Use dreams in Therapy

يرى فرويد أن الحلم هو الطريق الجيد نحو اللاشعور، في حين يرى بيرلز أن الحلم هو الطريق الجيد نحو التكامل، وكذلك بينما نجد التحليلين يعملون على تداعي عناصر الحلم، نجد الجشطالتين يحاولون جهدهم لجعل المسترشد أكثر مقدرة لأنه يعيش حلمه في الحاضر، والمرشد الجشطالتي يتجنب التفسير لأن هذا التفسير دائمًا يقود المرشد إلى التبصر العقلي فقط، لذلك فإن الجشطالتين يتركون أمر التفسير والتأويل إلى المسترشد، كذلك يرى بيرلز أن المرشد يجب أن يمتنع عن التدخل بالمسترشد والطلب منه أن يعطي ماذا يحب وماذا يشعر، وهكذا فإن تدخل المرشد يعطي للمسترشد فرصة أكبر لاكتشاف نفسه، ولا يصبح المسترشد ضائعًا بين مفاهيم وإسقاطات المرشد. فالحلم من وجهة نظر الجشطالتين قد يحتوي في بعض أشكاله على وضع غير مكتمل وغير مستوعب. والحلم هو رسالة وجودية، كذلك ينظرون إلى الحلم على أنه أكثر من كونه وضع غير مكتمل أو رغبة غير مشبعة، أنهم ينظرون كذلك للحلم على أنه ربما يكون أكثر التعابير تلقائية للتعبير عن وجود الإنسان.

هدفها زيادة التكامل، وهي الطريق الملكي إلى التكامل وهنا لا يحلل الأحلام ولكن يدعو العضو لكي يعيشها من جديد ويمثلها في الحاضر.

مثال:

حلم (براندا) تقول: " لدي ثلاثة قرود في قفص، واحد كبير واثنان صغيران، أشعر بأني أحبها كثيرًا بالرغم من إزعاجها لي. داخل القفص تتقاتل وتريد أن تخرج من القفص وتتشبث بوجودي أشعر بالرغبة لأدفعها بعيدا عني لأني أشعر بالانزعاج، لقد عدت لأمي وقلت إني بحاجة للمساعدة لأنني لا استطيع السيطرة على هذه القرود، لذا أفكر بالتخلص منها مع أنني أحبها، وطلب المرشد منها أن تصبح جزءً من الحلم وتعمل حوار مع القرود وسريعا ما

اكتشفت أن حلمها عبر عن صراعها مع زوجها وأطفالها الاثنين ومن خلال هذا الحوار اكتشفت (براندا) أنها تقدر وتمتعض من عائلتها ويجب العمل على تحسين المصاعب الشديدة المتعلقة بنمو حياتهم.

مثال:

المسترشدة: لدي حلم حلمت به أرغب أن أحدثك عنه، لقد كنت بحزن (تسكت).

المرشـد : هل سمعت نبرة الحزن في صوتك عندما بدأت تقصين الحلم، هذا ما أرغب أن ألفت انتباهك إليه (صوتك).

المسترشدة: حسنًا، لقد كنت نائمةً في سريري...

المرشـد : أرجو أن تتحدثي بصيغة الحاضر (هنا والآن).

المسترشدة: نعم، أنا مستلقية على سريري هنا، أنا نائمة الآن، إنه يظهر رجل أمامي وهو يرتدي عباءة سوداء، إنه يقترب من سريري الآن، إنه يطلب مني الذهاب معه، أنا خائفة الآن منه أشعر إني لا أتحكم بالموقف.

المرشـد : هل من الممكن أن أقاطعك، أخبري الجماعة الإرشادية أنا أشعر أنني لا أستطيع التحكم بالموقف.

المسترشدة: أشعر أنني لا أستطيع التحكم بالموقف.

المرشـد : كرري هذه العبارة وبصوت عالي.

المسترشدة: تصرخ بصوت عالٍ وتبدأ بالبكاء.

المرشـد : كيف ستواجهين هذا الرجل الذي يرتدي الأسود.

المسترشدة: أذهب عني لن أذهب معك أبدًا.

عاشرا: التكامل Integration

يرى بيرلز أن أساليب العلاج الجشطالتي لا تعمل وحدها وأن التركيز على التجارب والمشاعر والوعي، كل هذه الأمور تؤدي إلى التكامل في شخصية المسترشد. وفي العلاج الجشطالتي يكون التركيز على التكامل أكثر من التركيز على التحليل كما هو في العلاج النفسي التحليلي الذي يهدف إلى أن المرشد لا ينسى أي صغيرة أو كبيرة من المقاومة الشعورية مثل

الخجل والإحراج، ولذلك فإن العلاج ليس عملية ممتعة بالنسبة للمسترشد. والمرشد يكون أكثر اعتبارًا للمسترشد من أصدقائه، وإنما يكون بصفته المهنية مرشدًا نفسيًا يساعد المسترشد ليواجه رغباته واحتياجاته التي كان يبتعد عنها أو يتجنبها.

أحدى عشر: التمارين اللغوية

هدفها زيادة الوعي الحديث باستخدام " It " الضمير العاقل هي أو هو. وتستخدم للهروب من المسؤولية وتستبدل بـ "أنا". مثال لا نقول من المخيف المجيء إلى هذه المجموعة بل نقول أنا أخاف

استعمال اللغة التي ترفض السلطة:

بعض المسترشدين لديهم ميل لإنكار سلطتهم الشخصية عن طريق إضافة أو إنكار إلى صفات جملهم الإخبارية أو إبعاد ما يمكن أن يدل عليهم من مفردات وتعبيرات. ويشير المرشد إلى التعبيرات التي تنقص من فعاليتهم.

يقوم المرشد كذلك بحذف التعبيرات مثل: "من الممكن"، "ربما"، من النوع الذي "اعتقد"، "من الجائز"، و"افتراض" مما قد يساعد المسترشدين على تغيير الرسائل المبهمة وتحويلها إلى جمل إخبارية واضحة ومباشرة. فمثلا عندما يقول المسترشدين: "أنا لا أقدر"، يعنون ضمنا "أنا لا أريد".

وكذلك يطلب من المسترشدين أن يستبدلوا "لا أريد" بدل "لا أقدر"، وهذا يساعدهم على تملك وتقبل سلطتهم عندما يتحملون مسؤولية خياراتهم. هنا يجب على المرشد أن يكون حذرًا عندما يتدخل حتى لا يشعر المسترشدين أن كل شيء يتفوهون به خاضع للنقد والمساءلة. ولا نهدف هنا إلى تشجيع الاستبطان المزعج وإنما إلى تشجيع المسترشد ليكون أكثر وعيا للمفردات واللغة التي يستعملها وهو يعبر عما في نفسه.

الاستماع إلى المجازات اللغوية التي يستعملها المسترشدين:

في ورش العمل التي كان يديرها بولستر 1995، أكد على المرشد أن ينتبه إلى المجازات اللغوية التي يستعملها المسترشد، فهي تقدم إشارات مهمة عن ما يدور في داخل المسترشد. فمثلا قول المسترشد: "من الصعب علي أن أسكب أمعائي هنا ". "أحيانا أشعر أن ليس لي

ساق أقف عليه"، "أشعر وكأن هناك ثقب في روحي"، "بحاجة أن أكون مستعدا إذا قام أحد بتدميري"، "كأني تمزقت إربا عندما تحديتني الأسبوع الماضي". "بعد هذه الجلسة، أشعر وكأني وضعت في طاحونة لحم". خلف هذه المجازات اللغوية يمكن حوار داخلي مكبوت والذي يمثل "عملا غير مكتمل" أو ردود فعل لتفاعل يحصل في الوقت الحاضر. فمثلا يمكن للمعالج وهو يستمع إلى المسترشدة التي تقول بأنها تشعر وكأنها وضعت في طاحونة لحم، أن يسألها: "ما هو شعورك وأنت لحم مفروم؟"، "من الذي يقوم بالفرم؟" من الضروري تشجيع مثل هذا المسترشد أن يقول أكثر عن التجربة التي يخوضها. إن فن العلاج يكمن في مساعدة المسترشدين في ترجمة معنى مجازاتهم اللغوية حتى يمكن التعامل مع هذه الظاهرة في الجلسة العلاجية.

الاستماع إلى اللغة التي تكشف عن قصة:

عمل بولستر 1995 على تعليم قيمة ما سماه "كيف تعطي حيوية لموضوع باهت". ورأى أن المسترشدين غالبا ما يستعملون لغة مخادعة، ومع ذلك تحمل إشارات هامة عن وجود قصة توضح كفاحهم في الحياة. إن المرشدين الفعّالين يتعلمون بأن يلتقطوا جزءً صغيرًا مما يقوله المسترشدين ثم يلقي الضوء عليه، ويعمل على مناقشة وتطوير هذا الجزء. ويميل المسترشدين أن يستعملوا جملاً مليئة بالمعاني، ولكن يلفظونها بسرعة حتى لا يلتفت إليها أحد. ولكن المرشد اليقظ يسأل أسئلة يساعد المسترشدين على إضفاء حيوية على سطور قصتهم. ومن الضروري أن ينتبه المرشدون إلى الجوانب الجذابة في شخصية عملائهم الذين يجلسون أمامهم وتشجيعهم لطرح قصة.

اثنا عشر: الأسئلة

تخدم الأسئلة بأن تجعل السائل غير معروف، آمن ومخفي. ويلجأ المرشد بالطلب إلى المسترشد إلى تغيير صيغة السؤال إلى الجملة الإخبارية، عند ذلك يبدأ المسترشدين في تحمل المسؤولية لما يقولونه، ويشعرون كيف يحيطون أنفسهم بالغموض عن طريق كثرة الأسئلة التي يطرحونها مما يحفظهم من أي شيء يقولونه يشير إلى ما في أنفسهم.

ثلاثة عشر: المبالغة Exaggeration

هـــدفها زيـــادة الـــوعي، وتتطلـــب أن يعـــي الفـــرد الإشـــارات الدقيقـــة والتلميحـــات التـــي

ترسلها لغة الجسم فإذا حرك عضو رأسه بطريقة بدل على الموافقة عندما يتكلم أحد فيطلب منه أن يمضي أمام المجموعة ويحرك رأسه ويصف هذا العمل بنفس الوقت بكلمات.

مثال على المبالغة:

بعض الأمثلة للشعور الذي يقود إلى تقنية المبالغة هي: الاهتزاز (هز الأرجل، هز الأيدي، الإطباق على الأسنان)، إذا قام المسترشد بهز قدميه يمكن أن يطلب المرشد منه أن يبالغ في الاهتزاز ثم يطلب منه أن يضع كلمات بدل الاهتزاز ثم يطلب منه إعادة الكلمات بصوت أعلى فأعلى.

أربعة عشر: تشربات الأنا الأعلى والأنا السفلى

هدفها زيادة التكامل بين قطبي الذات، التشريب هو تقليد الفرد لمظاهر الآخرين وخاصة الوالدين وتميل الأنا الأعلى والسفلى إلى أن تكون متصارعة وهنا تطلب من الفرد أن ينفذ حوارا بين الأنا الأعلى والأنا السفلى وذلك بأن يتخيل أن هناك شخص مهم له ويجري حوارا بينه وبين الشخص (الأنا الأعلى تمثل السلطة والمطالب الوالدية من أوامر ويجب ولابد أما الأنا الأسفل فهي الضحية ويكون دفاعي وعاجز وضعيف وهنا يصبح الشخص واعي للجانبين ويقبل وجودهما وتكاملهما.

خمسة عشر: التعبير عن الاعجاب والاستياء

هدفها زيادة التكامل بين قطبي الذات، الاستياء لا يمكن أن يوجد بدون إعجاب ففي الوقت الذي يبدي فيه الفرد استياء من شخص آخر فإنه يعجب ببعض الأشخاص في شخصيته.

ستة عشر: المكوك Shuttle Technique

وذلك من خلال توجيه المسترشد المتكرر من أجل لفت انتباههم من نشاط أو تجربة لنشاط وتجربة أخرى. على سبيل المثال اكتشاف التشابهات أو الاختلافات، سلوكيات التجنب، ويمكن إعادة المسترشد من حالة الخيال إلى الواقع، ومن الماضي للحاضر، ومن الحديث إلى الاستماع، ومن الملل إلى المتعة. وبذلك يتعرف على مواطن القوة والانتقال من التوتر إلى الاسترخاء.

سبعة عشر: الإعادة(التكرار) Rehearsals

من خلال الإعادة يدرك المسترشدون مدى الوقت الذي قضوه في الإعداد للعب أدوارهم الاجتماعية أو كم يحتاجون من الجهد لتغيير أنفسهم أيضًا. الإعادة تساعد على الوعي بالخيارات المتاحة لهم في اللحظة الآنية أو لتقليل نسبة التوتر بسبب توقع الاحداث المستقبلية. على سبيل المثال باستخدام الخيال يكرر المسترشد الأداء. إما بشكل سيء أو جيد واستكشاف مشاعره أو طلب زيادة في الراتب من مسئوليهم أو كيف يكون عليه الأمر عند قيادة مجموعة أو إلقاء خطاب، ويتخيل مجريات ذلك ويتيح التكرار معرفة السلوكيات غير المرغوبة في المواقف التي يتم فيها تجنب أو تفادي القلق.

ثـمانية عشر: لدي سر I have a secret

يميل المسترشدون إلى اخفاء نقاط ضعفهم أو تجاربهم السابقة أو رغباتهم المخيفة والتي لا يستطيعون إخبار أحد بها، هؤلاء قد يطلب منهم إغلاق عيونهم والتفكير في سرهم دون إفشاؤه ويتخيل ردة فعل الاخرون حيال معرفته. وعادة يكتشف المسترشدون أن سرهم ليس مخيفا ولا مرعبا كما يعتقدون، وأن غالبية الناس المهتمين بأمرهم سوف يستمرون بالاهتمام بهم، هنا يتعلم المسترشدون إيجاد خاتمة لأي أمر من خلال الخيال، وأن توقعاتهم ليس بالضرورة ما سيحدث بالواقع.

تسعة عشر: هل أقدم لك جملة؟ May I feed You a sentence?

يقدم المرشدين جملا للمسترشد ين لكي يكرروها ويعبروا عن مشاعرهم عند قولها ويطلب من المسترشدون الذين يدعون عدم قدرتهم على فعل شيء قول (لا استطيع فعل ذلك) والمسترشدون الذين يعتقدون ان هناك شيء مستحيل بالنسبة لهم يطلب منهم تكرار (سيكون صعبًا لي انجاز ذلك) بدل مستحيل ويتم تزويد المسترشدون بجمل أحيانا في العلاج عند إساءتهم لاستخدام اللغة بقصد أو بدون قصد.

وهناك ميل طبيعي لاستخدام (لا نستطيع) عندما لا نرغب بالاعتراف بأننا (لا نريد) أو قول (مستحيل) عند ما نخشى الفشل. وهذه الجمل تجعل المسترشد يدرك أنه مسؤول. وعلى المرشدون الوعي بان استخدام هذا الأسلوب قد يكون غطاء لرغبتهم في التفسير.

عشرون: التحويل العكسي Reversals

يطلب من المسترشد لعب دور أو اتخاذ موقف معارض يتم التعبير عنه يساعده على إدراك وفهم الأشخاص الآخرين ووجهات نظرهم، أو جانب غير مدرك في ذاته على سبيل المثال يدرك المسترشد اللطيف بأنه يمكن أن يكون قاسي، وكذلك المسترشدون الذين يمرون بتجربة كره غير معبر عنها لمسترشدون آخرون يظهرون هذه الجوانب التي تكون منفره وكريهة عن الآخرين، والهدف مساعدة المسترشد على قبول بعض الصفات الشخصية التي اعتاد على انكارها.

واحد وعشرون: التواصل والانسحاب (contact and withdrawal)

يشعر المرشدون بحاجة المسترشدون الطبيعية للانسحاب ويتقبلونها ويساعدون على المرور بتجربة الانسحاب من الجلسة العلاجية بعد تمرين باعث على القلق والتوتر، والإجراء الاكثر شيوعًا توجيههم لإغلاق عيونهم وتخيل مكان شعروا به بالراحة والأمان والاسترخاء والذهاب لذلك المكان بمخيلتهم والبقاء هناك حتى يشعروا بسلام، ومن ثم يطلب منهم فتح عيونهم والعودة للحاضر.

اثنان وعشرون: الخيال الموجه

التخيل عبارة عن صور ذهنية إما عن أعمال غير منهية أو عن الماضي والحاضر. مثال:

المسترشد : ليلة أمس تشاجرت مع زوجتي، أنا لا اعرف كيف حدث هذا لكني قمت بضربها (يعطي المسترشد تفاصيل أكثر وبعض المعلومات عن تاريخ العلاقة بينه وبين زوجته).

المرشـــد : الآن أغلق عيونك، تخيل ليلة أمس وأنت تتشاجر مع أو على وشك أن تضرب زوجتك، قل بصوت مرتفع ما الذي كنت تفكر وتشعر به في كل لحظه.

المسترشد : أنا اجلس على الأريكة في غرفة الجلوس بعد أن عدت متأخرا ومنهكا من العمل، وزوجتي تجلس بجانبي وتتلفظ بصوت عالي بعبارات سريعة وتكرر تذمرها من تأخري في العودة إلى البيت وشكها في تورطي بعلاقة أخرى، اصمت لبرهة من الوقت وهي لا تتوقف عن الصراخ عندها أنا انفعل ويحمر وجهي وترتجف يداي ثم أقوم بضربها.

المرشـــد : دعنا نقوم بذلك ثانية بتفصيل أكثر لكن بخطوات بطيئة، حاول أن تكون منطقيا وحساسا في كل رد فعل فكري أو حسي.

المسترشد : أنا جالس على الأريكة، وزوجتي تجلس مقابلي وتبدأ بلطف في سؤالي عما حدث معي اليوم وجعلني أتأخر، أفكر ربما إنها كانت قلقة علي وتسألني لِم لم اتصل بها هاتفيا، انظر إلى وجهها القلق وأشفق عليها وأنظر إليها وهي تتلفظ بصوت عالي وتكرر تذمرها من تأخري في العودة وشكها في سلوكي (لكوني لم أرد عليها بشأن تأخري وإنني مررت بمثل هذا اليوم المتوتر)، ربما لو إنني أخبرتها من أول سؤال وجهته لي لكانت قد توقفت عن التحدث وتكرار الأسئلة وعندها كنت لن انفعل وأقوم بضربها.

الفصل السابع عشر

العلاج الوجودي

Existentialism Therapy

ويشتمل على النقاط التالية:

- أهداف المرشد الوجودي
- العلاقة العلاجية
- الفراغ الوجودي والإحباط الوجودي
- البحث عن المعنى
- بدء العلاج
- سير العلاج
- مراحل العلاج عند الوجودية
- عملية العلاج النفسي: الموت، الحرية، العزلة، اللامعنى.
- أساليب وتقنيات العلاج
- مثال من حالة مرضية: حالة طلاق

الفصل السابع عشر

العلاج الوجودي

Existentialism Therapy

المقدمة:

يعتقد فكتور فرانكل إذا كان هناك معنى للحياة فإن هناك معنى للمعاناة، والألم جزء لا يمكن ان يتجزأ من الحياة، ومن غير الآلام لا يمكن للحياة أن تكتمل والألم بنفس قوة الموت، والاثنان مكملات للحياة، ولكي يتحقق معنى الحياة لابد للإنسان ان ينظر إلى مستقبله نظرة تفاؤلية؛ فإذا كان هناك سؤال ماذا تتوقع من الحياة يجب أن يصاغ بطريقة اخرى وهو ماذا توقعت منك الحياة وما قدمت أنت للحياة.

ويؤكد أن فقد ثقة الإنسان بنفسه وبالآخرين يؤدي إلى سلوك فاقدًا لإرادة الحياة أو سلوك بلا هدف بعيدًا عن المواصلة والتواصل مع حياة أفضل، ولا يكون لوجوده أهمية تستحق. وعندما يكون للفرد هدف يسعى إليه في هذه الحياة. بصبح مستقبل الفرد متفائلا بتخطي الماضي بما فيه من الالام وهموم.

يعد فرانكل الفرد وحدة ذات عديد من المظاهر النفسي والبدن والعقلي والروحي، وللفرد ثلاث خصائص هي: الروح والحرية والمسؤولية:

أ - **الروح**: تعد الجانب الاسمى في الفرد تميز الإنسان من الحيوان وهي أصل كل وعي، وليست محكومة بالغرائز كما يصور فرويد الذات ومن الروح يشتق الوعي والحب والضمير الاخلاقي.

ب- **الحرية** تعبر عن مواجهة الغرائز والميل والبيئة.

ج- **المسؤولية**: للفرد مسؤولية أمام ضميره وأمام الله. ووظيفة الإرشاد في هذا الجزء من

النظرية يحاول ان يجعل المسترشد واعيا بمسؤوليته ويترك له الاختيار ويساعده على فهم نفسه كمسؤول.

أهداف المرشد الوجودي:

تركز الوجودية على المسترشد الفرد أكثر منه على أي تعريفات سابقة لحالته. الأهداف الخاصة للعلاج تنبع من العملية العلاجية. الأهداف العامة تم التعبير عنها في عبارات مبهمة وغامضة. مثلًا، يؤكد مي وانكل والنبرجر (May, Angel & Elenberger) "الهدف من العلاج هو أن يجرب المسترشد وجوده على أنه حقيقي"، والوعي التام بالوجود ويشمل إدراك الاحتمالات والقدرة على التصرف على أساس هذه الإمكانات. أيضًا، يصر May على أن العلاج يكون مهتمًا بشيء أكثر أهمية من شفاء أعراض المسترشد. أي شفاء دائم للأعراض يجب أن يكون نتاجًا لشعور المسترشد الكامل وتجربته لوجوده ومواجهة الشعور بالذنب والقلق الذي يؤدي إلى إعادة تعريف ملاحظات الفرد عن نفسه في العالم.

العلاقة العلاجية:

العلاج الوجودي قائم على التجربة المباشرة والمستمرة والذاتية لكلًا من المرشد والمسترشد عندما يواجهان بعضهما البعض في الموقف العلاجي. يؤكد المرشد على الحضور الكامل والغيري والحساس من أجل مقابلة المسترشد في بُعد المواجهة أثناء الجلسة العلاجية، يجب على المرشد أن يكون قادرًا على وضع كل احتياجاته الخاصة جانبًا، وأن يركز تمامًا على المسترشد، وأن يعبر عن اهتمام عميق في مصلحة المسترشد ويعبر عن إيمان متواصل في قدرات المسترشد. يدعو المرشد المسترشد إلى الانتقال من العزلة إلى علاقة أنا – أنت بما أن عملية ومحتوى العلاج يتم اكتشافهما فقط في لحظات المواجهة الحقيقية.

هناك مخاطرة في مواجهة وجود آخر، حتى في العلاقة المؤقتة للموقف العلاجي، في المواجهة الحقيقية لكلا الشخصين يخاطر بالتغيير ما لم يكون المرشد مفتوحًا على التغيير فإن المسترشد لن يكون كذلك، التفوق الذاتي، والارتفاع فوق حاجة المرء للتمركز للوصول إلى الآخر، تكون مطلوبة من المرشد. الاهتمام بمصلحة ونمو المسترشد تأخذ الأولوية. الكشف عن الذات كشخص ليس ضروريًا فقط وإنما هو جزء لا يتجزأ من العلاج. لا يمكن للمعالج أن يكون حقيقيًا ويظل مستقلًا أو سلبيًا أو مختبئًا.

الأساليب أو التقنيات يجب أن تنبع من تجربة المواجهة، وبطريقة أخرى فإنها توجد مسافة وتعيق فهم خبرات المسترشد الداخلية وتعيق وجود المرشد في العلاقة. أي أسلوب يهدف إلى التلاعب أو جعل مسافة بين المسترشد والمرشد يقلل من شأن النهاية، لا يوجد متسع في المواجهة الحقيقة لمفهوم الغاية تبرر الوسيلة. يجب على المرشد أن يعتمد على العفوية ويسمح للأساليب والتقنيات بأن تنشأ من العلاقة مثل روجرز. ويعتقد الوجوديون بأن التعاطف هو مدخل مهم لفهم الخبرات الداخلية للمسترشد. على العكس من روجرز، يحتفظ الوجوديون بالتعبير عن الاحترام الإيجابي للأمانة والأصالة.

إن المواجهة الحقيقية هي الحدث الأساسي في الموقف العلاجي النفسي. "المواجهة هي دائمًا تجربة خلاقة، عادة يجب أن تؤدي إلى توسيع الوعي وإثراء الذات. أيضًا، كلًا من المسترشد والمرشد يمران بآثار المواجهة الحقيقية وتكون غنية بالتفاعل الحقيقي في العلاقة العلاجية. لا يهم أن العلاقة العلاجية تعتبر مؤقتة لأن "تجربة الود تعتبر دائمة" وفقًا لـ Yalom (1980) "أنها موجودة في العالم الداخلي للفرد كنقطة مرجعية دائمة، كتذكير لقدرة الفرد على الود".

الفراغ الوجودي والإحباط الوجودي:

The existential vacuum and existential frustration

هناك شكوى عامه من غالبة المسترشدين في أيامنا هذه وهي أن حياتهم بلا معنى، وأن الحاجة لأدراك هذا المعنى هو أن نعيش لأجله، إنهم أسيرون لخبراتهم الذاتية الآتية من فراغهم الداخلي لأنهم بعيدون عن أنفسهم، وأنهم ما يسميه فرانكل الفراغ الوجودي؛ أن المعاناة من الفراغ الوجودي هي نقطة البدء لعمل الأطباء النفسيين. فهناك الكثير من المشاكل يجب أن لا يحفظ بها ويجب أن تحل وتعالج. إن إحباط الإرادة نحو المعنى will-to-meaning هو إحباط وجودي أو كما قال فرانكل - أحيانا - يعوض عن هذا الإحباط بواسطة will of pleasure .

وبهذا نستطيع أن نفسر أن الطاقة الجنسية تصبح أقوى من الفراغ الوجودي، إن الإحباط الوجودي ليس مرضيًا وعصبيًا بالضرورة، إن المعاناة ليست دائما مرضية كما يقول فرانكل، وبحث الإنسان بمظاهر يأسه من عدم جدوى الحياة ليس بالضرورة مرضًا، وإنما هي مثل روحية أن البحث وراء معنى للحياة فقد يؤدي إلى حدوث توتر نفسي. وتبعد الشخصية نوعا

ما عن التوازن، ولكن هذا التوتر ليس مرضيا إنه ضرورة لصحته العقلية مبنية أساسا على درجة من التوتر الناشئ عن تحصيل الفرد فعليا وما يطمح إليه تحقيقه، أو الهوة بين ما هو علية الفرد وما يود أن يكون علية.

والخطأ الوجودي أن تبتعد عن هذا الالتزام، وأن يكون لنا الخيار بأن لا نختار، ويمكن أن نقع في هذا الخطأ، فتصبح حياتنا محكومة بقوى خارجية وقال سارتر "ما نحن إلا ما نختاره". " we are our choices" (Corey, 2001). ويرى روسيسل (Rusesel, 1978) أن الحرية والمسؤولية يسيران جنبًا إلى جنب، فنحن الذين نكوّن حياتنا بمعنى أننا نخلق قدرنا وظروف حياتنا ومشكلاتنا (الزيود، 1998).

البحث عن المعنى The search for meaning

يعد الكفاح من أجل الإحساس بأهمية الحياة وغايتها من الصفات البارزة للإنسان وكثير من الصراعات الكامنة التي تدفع الناس إلى الإرشاد تتركز حول أسئلة وجوديه مثل: لماذا أنا هنا؟ ماذا أريد من الحياة؟ ما الذي يعطي حياتي معناها؟

والإرشاد الوجودي يزودنا بإطار عمل لمساعدة المسترشد في تحدي المعنى في حياته ويمكن للمرشد أن يطرح أسئلة على المسترشد مثل: هل تحب الاتجاه الذي تسير فيه حياتك؟ هل أنت سعيد بما أنت عليه الآن؟ وبما ستكون عليه في المستقبل؟ إذ كنت لا تدري من أنت وماذا تريد لنفسك ماذا أنت فاعل؟ حينما يشعر الفرد أن العالم الذي يعيش به بلا معنى فإنه يكون في حيرة يتساءل؛ هل يستحق مثل هذا العلم الكفاح؟ أو حتى مجرد الحياة فيه؟ إن عدم وجود معنى للحياة يوقد إلى الفراغ أو إلى حالة أطلق عليها فرانكل الفراغ الوجودي (the existential vacuum).

بدء العلاج:

تختلف جلسة العلاج الأولي عن الجلسات الأخيرة. يبدأ المرشد حيثما يكون المسترشد في اللحظة ويتابع من هناك، بالنسبة للمسترشد الذي لا يعرف ما الذي يتوقعه من العلاج والذي لم يتعلم كيف يعمل بشكل علاجي، يمكن أن تكون الجلسة الأولى مخيفة، خلال الجلسة الأولى يجب على المرشد أن يوصل إلى المسترشد أنه لا يفهم ورطة المسترشد فقط لكنه أيضًا يكون مهتمًا وراغبًا في العمل معه أو نحو الحل.

توقعات المسترشد والمرشد ربما تحتاج إلى مزيد من التركيز في الجلسة الأولى أكثر منه في الجلسات الأخيرة، لكن حضور المرشد هو الأولوية الأولى لأن المواجهة الشخصية، في هذه الجلسة كما هو في جميع الجلسات، هي عملية ومضمون العلاج.

سير العلاج:

بالنسبة لماي (1983) May، العملية العلاجية هي سلسلة من المواجهات بين المسترشد والمرشد، حيث يسعى المرشد إلى تحرير المسترشد ليتطور بطريقته الفردية استجابة للمتطلبات الفريدة، والتحديات وحدود الوجود. المواجهة الوجودية تحتاج إلى تمييز من المسترشد كفرد متمركز بشكل منفصل وكلي. أيضًا، يرى المرشد المسترشد على أنه وجود مكافح ذو قدرة على الوعي الذاتي وتأكيد الذات، ولديه القدرة على الإحساس ومواجهة احتمالات الوجود والحكم عليها والاختيار بشكل مسؤول ومبدع، حتى من أجل إعادة توجيه وجوده كله. كان May مهتمًا بالفرضيات الفلسفية للمنهج الكلي للمواجهة العلاجية مع تطوير منهج محدد. منهجه كان علمي وجودي، الهدف هو مساعدة المسترشد على تمييز وتجربة وجوده وتطوير شعور قوي كاف للوجود للمشاركة المستقلة المسؤولة في العالم. العملية العلاجية تكون مرتبطة دائمًا في الوجود والمواجهة يُنظر إليها على أنها محيط تلك العلمية.

مراحل العلاج عند الوجودية:

لا يؤمن الوجوديون بتقنيات محددة، بل يؤمنون باستخدام ما يتناسب مع كل مسترشد ومع ظروفه وطبيعته. والتركيز في العملية الإرشادية على فهم عالم المسترشد، وطبيعة التدخلات مبنية على نظرة الفلسفة الوجودية إلى الطبيعة الإنسانية. ويمكن تلخيص مفهوم التدخلات الإرشادية في المراحل التالية:

المرحلة الأولى: مساعدة المسترشد على تحديد الفرضيات التي يحملها حول العالم.

- يفحص المسترشد قيمه ومعتقداته ويفحص صدقها وصلاحيتها .
- يركز المرشد على دور المسترشد في المشكلة وليس على المشكلة بحد ذاتها.

المرحلة الثانية: إيجاد مصدر قيم المسترشد الحالية.

- إعادة تركيب القيم والاتجاهات .

- يستكشف المسترشد نوع الحياة التي يريد أن يعيشها والتي تتماشى مع قيمه الجديدة.

المرحلة الثالثة: نقل الاستبصارات وخبرات التعلم الجديدة إلى حيز التطبيق العملي .

عملية العلاج النفسي: الموت، الحرية، العزلة، اللامعنى

لكل من هذه الهموم النهائية Ultimate Concerns متضمناته في العملية العلاجية. فحين ننظر في هم الحرية و متضمناته العلاجية العملية في العلاج النفسي، تطالعنا المسئولية (وهى جزء لا يتجزأ من الحرية) كمفهوم عظيم الشأن عميق التأثير في المدخل العلاجي للمعالج الوجودي.

يرى سارتر في المسئولية معنى مساويا لمعنى التأليف Authorship فإن يكون المرء مسئولا يعنى أنه مؤلف حياته الخاصة ومبدع طرازها. ويؤمن المرشد الوجودي بأن كل مسترشد مسئول عما يحل به من كرب، ولا يدخر وسعًا في تنبيهه إلى هذه الحقيقة. فليست الجينات السيئة ولا الحظ العاثر هو الذى جعل المسترشد منبوذًا ينفض عنه الآخرون ويسوءونه ويهملونه.

ولن يكون هناك أمل في التغيير ما لم يدرك المسترشدين أنهم مسئولون عن اضطراباتهم الخاصة. يجب على المرشد أن يقف على طرائق المسترشد في تجنب المسؤولية، ويضع يده على شواهد تنصله ويبصره بها. وللمعالجين في ذلك فنيات متعددة. فمنهم من يقاطع المسترشد كلما اشتم في حديثه رائحة التنصل. فإذا قال المسترشد: "لا أستطيع" أن أفعل كذا، بادره المرشد: قل إنك "لن تفعل" هذا الشيء. ويبقى المرء غافلا عن دوره الإيجابي في موقفه ما بقى يعتقد في مقولة "لا أستطيع". مثل هؤلاء المرشدين يحثون مرضاهم على أن يتولوا امتلاك مشاعرهم الخاصة وأقوالهم وأفعالهم. حتى لو كان قول المسترشد إنه فعل الشيء "لا شعوريا" فإن رد المرشد هو: "لا شعور من هذا؟!'. والقاعدة هنا واضحة: كلما ألفيت المسترشد يندب حاله... فتش عن المسئولية، وتقص كيف خلق بنفسه هذه الحال التي هو فيها.

من التقنيات المفيدة في العلاج أن يحفظ المرشد الشكوى الأصلية للمسترشد في ذهنه، ثم يقرنها في الأوقات المناسبة بتصرفاته في المشهد العلاجي. ولنأخذ مثالا بذلك المسترشد الذى جاء يلتمس العلاج بسبب شعوره بالوحدة والعزلة، فكان يسهب أثناء الجلسات ويفيض في التعبير عن ازدرائه واحتقاره للآخرين. وكان متعنتا في هذه الآراء، يبدى مقاومة

كبيرة تجاه مناقشتها ناهيك بتغييرها. فماذا كان من المرشد؟ كان يبرز له شكواه الأولى ويقرنها بسلوكه الآني حتى تتبين له مسئوليته عن مأزقه الشخصي. وذلك بأن يذكره كلما أبدى احتقاره للآخرين: "وأنت تشكو الوحدة".

وإذا كانت المسئولية جزءا من مكونات الحرية، فالإرادة جزء آخر. وقد تحدثنا آنفا عن فعل الإرادة Willingوتنقسم الإرادة بدورها إلى مكونين أو مرحلتين: فعل الرغبة Wishing وفعل القرار Deciding، من أمثلة الرغبة والدور الذى تلعبه في المشهد الإنساني:

المسترشد: ماذا أفعل؟ ماذا أفعل؟

المرشـــد : وما الذى يحول بينك وبين أن تفعل ما تريد أن تفعله؟

المسترشد: لكنى لا أعرف ما أريد أن أفعله. لو كنت أعرف ما كنت بحاجة إلى أن آتى إليك.

الواقع أن هؤلاء المسترشدين يعرفون ما يجب أن يفعلوه، وما يليق بهم أن يفعلوه، وما يتحتم عليهم أن يفعلوه. ولكنهم لا يخبرون في داخلهم ما "يريدون" أن يفعلوه. إنهم يعانون عجزا شديدا في الرغبة. وقد كان ماى يميل إلى الصراخ في مثل هؤلاء: "إلا يوجد أي شيء تريده على الإطلاق؟" والكثير من المرشدين يشاركونه هذا الميل. يعانى هؤلاء المسترشدين من مصاعب اجتماعية هائلة لأنهم ليس لهم آراء خاصة بهم، وليس لهم ميول ولا رغبات.

وكثيرًا ما يكون العجز عن الرغبة مجرد جزء من اضطراب أكبر وهو العجز عن الشعور. ففي حالات كثيرة يكون الشطر الأكبر من المهمة العلاجية هو أن نساعد المسترشدين على إذابة الحواجز الوجدانية التي تعطل فيهم فعل الشعور، وهى مهمة علاجية تتسم بالبطء والكدح، وتتطلب من المرشد أن يكون صابرًا مثابرًا يستحث المسترشد بلا هوادة أن يشعر ويريد، ولا يمل من تكرار "ماذا تشعر؟"و "ماذا تريد؟"، مستكشفا مرارا وتكرارًا مصدر الانسداد الوجداني وطبيعته، والمشاعر المحتسبة من ورائه.

القرار هو الجسر الواصل بين الرغبة والفعل. فبعض المسترشدين يظلون عاجزين عن الفعل رغم وجود الرغبة؛ ذلك لأنهم عاجزون عن اتخاذ القرار. ومن أهم الأسباب التي تجعل اتخاذ القرار أمرا عسيرا هو أن كل "نعم" في الحياة تتضمن "لا". كل اختيار ينطوي على نبذ. "التخلي" إذن هو فعل ملازم للقرار كظله. فكل قرار يتخذ يستوجب التخلي عن خيارات أخرى - وهى كثيرًا ما تكون خيارات لن تتاح بعد ذلك أبدا.

وهناك صنف آخر من المسترشدين يعجزون عن اتخاذ القرار لأن القرارات الكبرى تكشف لهم إلى أي درجة هم يقومون بتشييد حياتهم الخاصة. بذلك يعد كل قرار مصيري كبير بمثابة موقف حدى boundary situation بنفس الطريقة التي تكون بها رؤية الموت موقفا حديا.

يجب على المرشد أن يحض المسترشدين على أن يتخذوا القرارات، وأن يقدم لهم العون في ذلك. ومن التوجهات المفيدة في هذا الشأن أن يقوم المرشد بمساعدة المسترشد على أن يمحص الخيارات المتاحة، وأن يعي جيدا أن مهمة وضع الخيارات والانتقاء منها تقع على عاتقه هو لا على عاتق المرشد.

على الإنسان أن يمتلك مشاعره الخاصة. هكذا يعلم المرشد مرضاه كيما يجيدوا التواصل. وعلى الإنسان، بنفس الدرجة من الأهمية، أن يمتلك قراره الخاص، وبعض المسترشدين يتملكه الفزع حين يتأمل المتضمنات المختلفة لكل قرار يريد اتخاذه. إن "ماذا لو" تعذبه وتقض مضجعه:

- ماذا لو تركت وظيفتي ولم أتمكن من الحصول على وظيفة أخري؟
- ماذا لو تركت أطفالي بمفردهم فأصابهم مكروه؟

من المفيد في أغلب الأحيان أن نطلب من المسترشد أن يتأمل السيناريو الكامل لكل "ماذا لو" على التوالي، وأن يتخيل حدوثها ويتتبع في مخيلته كل عواقبها الممكنة، ويجرب عندئذ المشاعر المتولدة ويحللها.

والقاعدة العامة بصدد اتخاذ القرار هي أن مهمة المرشد ليست خلق القرار بل "تخليصه". فهو لا يصنع للمسترشد قراره نيابة عنه، بل يزيل العوائق التي تعوق المسترشد عن اتخاذ القرار. ليس بمقدور المرشد أن ينقر للمسترشد زر القرار أو ينفث فيه روح العزيمة، ولكن بمقدوره أن يؤثر في العوامل التي تتحكم في إرادته. وما من أحد ولد بعجز خلقي عن أن يقرر، فالقدرة على صنع القرار كامنة في المسترشد ولكن دونها عوائق. وما إن يساعده المرشد على إزالة هذه العوائق حتى ينتقل تلقائيا إلى وضع أكثر استقلالية، بنفس الطريقة التي تنمو بها الجوزة إلى شجرة بلوط على حد قول كارن هورني.

أساليب وتقنيات العلاج:

الاتجاه العلاجي أكثر من نظرية دقيقة للعلاج النفسي، الأسلوب الوجودي للعلاج يركز على فهم وجود المسترشد المنفرد أكثر منه على أي نظام سابق للتقنيات المصممة لكل المسترشدين. ميل العديد من النظريات الغربية لرؤية المسترشد كشيء يجب التلاعب به أو إدارته أو تحليله أو السيطرة عليه، والتأكيد على الأساليب والتقنيات حول الفهم يُنظر إليها باهتمام. يؤكد مي May (1983) أن الفرضيات الوجودية ربما تزود المرشد بأفكار عن الأسلوب العلاجي، لكن في الجزء الأعظم، تقنيات خاصة يجب أن يُسمح لها بالظهور من عملية العلاج ويمكن فقط تجديدها على أساس ما أفضل شيء يكشف وجود مسترشد معين في لحظة معينة في المواجهة العلاجية. التركيز على التقنيات يمنع الفهم الوجودي بواسطة إعاقة المواجهة الحقيقية.

المرشدون الوجوديون الذين يسمحون لتقنياتهم بأن تنشأ من عملية العلاج يبدون مرونة وقابلية للحركة ليس فقط أن هناك نطاقًا واسعًا في أساليبهم من مسترشد إلى آخر، لكن أيضًا ربما يعملون على مجموعة متنوعة من الأساليب من مرحلة إلى أخرى في العلاج مع المسترشد نفسه. مع أنهم لا يمكن أن يكونوا انتقائيين، لأن الأساليب تكون محددة بواسطة المواجهة ومنسجمة مع الاتجاه الوجودي، لا يتردد المرشدون الوجوديين في استدانة الإجراءات من العلاجات الأخرى، بما في ذلك تلك المتنوعة مثل التحليل النفسي والجشطالت والعلاج المعرفي والسلوكي، متجذرة في العلاقة العلاجية، التقنيات الوجودية يتم اختيارها من أجل دعم وتعزيز المواجهة بين المسترشد والمرشد، التقنيات يمكن تصديقها من قبل الفهم الذي يأتي من المواجهة، ويمكن تغييرها لتلائم المسترشد الفرد واللحظة العلاجية. المتطلب الوجودي للمعالج هو الاستماع العميق، ربما يكون الأسلوب الوحيد المتعمد في العلاج الوجودي.

إن تنوع الأساليب يتم توظيفه بشكل مقصود، بينما تلعب العفوية والقصد دورًا هامًا في العلاج الوجودي، لا يعمل المرشد على، لكن المرشد يختار بشكل انتقائي الأساليب من معرفته التجريبية لوجود المسترشد ويعتمد على خبرته الإكلينيكية ومهارته وحكمه، المهارات الإكلينيكية تشمل مستوى عال من الحضور والقدرة على الاستجابة بشكل متعاطف وتفسيري

وبشكل مواجهة بأسلوب لا تدخلي وغير مقنع. الأساليب والتقنيات للأسلوب الوجودي في العلاج لا يمكن تعلمه أو تعليمه إلا من خلال تجربة المواجهة الشخصية.

أولا: أسلوب المفاهيم والمعاني المتناقضة

استبدال الانفعالات غير الصحيحة ويعني استبدال الانفعالات الخاطئة بالانفعالات الصحيحة ويسميه فرانكل بالتراجع إلى الانفعال السليم. ففي حلة القلق التوقعي يظل القلق يقوي حتى يصبح وكأنه هو العصاب، في الوقت الذي يكون القلق أساسي هو العصاب الذي يقل تدرجيا، وهذا الأسلوب لا يعتمد على مواجهة القلق والهروب منه إنما على تغيير اتجاه المسترشد وليس تغيير السلوك، وهذا الأسلوب يشجع لكي يرى أعمال نفسه ويتبين ما بها، وبالتالي يؤدي إلى كسر الدائرة غير السليمة في أعماقه مما يدفعه إلى التخلص من الإعراض.

أن ينظر إلى الموقف ككل. مساعدة المسترشد على أن يتعامل مع كل المعاني حتى لو كانت متناقضة.

ثانيا: أسلوب خفض التفكير Derefliction

يقوم هذه الأسلوب إلى تفسير أسباب الفشل عند المسترشد لتحمل ولزيادة ثقة بنفسه وتركيز تفكيره واهتمامه في الحياة المليئة بالمعاني والقيم والملائمة مع إمكاناته الشخصية، وبالتالي تحويل النشاط الخاطئ إلى نشاط سليم.

ثالثا: أسلوب المواجهة أو أسلوب لماذا لا؟

ويهدف هذا الأسلوب إلى تفسير أساليب الفشل عند المسترشد لتحمل حياته السعيدة ولزيادة ثقته بالنفس، ويقوم هذا الأسلوب على الاستفسار عن المرشد لماذا لا؟ إذا كنت وحيدًا لماذا لا تجد أصدقاء؟ إذا كنت غير مقتنع بوظيفتك لماذا لا تجد لنفسك وظيفة أخرى تنجز فيها بصورة أفضل؟ ومن خلال الأسئلة سيواجه المسترشد الفشل ليبحث عن أشكال أخرى من الوجود ذو المعنى؟

رابعا: فنية القصد العكسي Paradoxical Intention

المقصود بتلك الفنية كما يرى فرانكل هو أن تباعد بين ذاتك وبين مشكلاتك ومخاوفك،

ولكن بشكل عكسي. فأنت إن قصدت مواجهة مخاوفك أو الاقتراب منها، فإنك لا تلبث أن تكتشف أنها ليست بمخاوف تستحق ما كانت تسببه لك من آلام ومعاناة

وفي هذه الفنية يتم التركيز على أهمية أن يكتسب العميل الشجاعة، وأن يستعيد الثقة في نفسه، فيستدخل هذه الفنية إلى ذاته، ويستخدمها بنفسه دون اعتماد على آخرين.

خامسا: العلاج بالمعنى Logo Therapy

أهم مبادئ العلاج بالمعنى هي:

1- **إرادة المعنى:** وهو دافع أساسي أكبر من دافع اللذة أو التخفيف من التوتر أو القوة أو تحقيق الذات. وهو مبدأ يخالف مبدأ اللذة عند فرويد، ويخالف أيضًا مبدأ ارادة القوة لأدلر.

2- **الإحباط الوجودي**: قد تتعرض إرادة المعنى عند الإنسان إلى الإحباط، وهو ما يعرف بالإحباط الوجودي، ويمكن استخدام مصطلح وجودي بطرق ثلاث هي:
   - يشير إلى الوجود ذاته، أي أسلوب الوجود المميز للإنسان.
   - معنى الوجود.
   - السعي للتوصل إلى معنى محسوس ملموس في الوجود الشخصي إلى إرادة المعنى.

3- **الفراغ الوجودي**: يرجع الفراغ الوجودي إلى فقدان ذي شقين: مما كان محتومًا على الإنسان أن يمر به منذ أن أصبح كائنًا بشريًا بحق، ففي بداية التاريخ الإنساني فقد الإنسان بعض الغرائز الحيوانية الأساسية مما يكمن فيه سلوك الحيوان ومما يستشعر الحيوان بواسطته الأمن والطمأنينة، إضافة إلى أن الإنسان قد فقد احساسه بالأمن نتيجة للتغيرات المتلاحقة السريعة، ويكشف هذا الفراغ الوجودي عن نفسه أساسه في حالة الملل، وقد ينتهي الفراغ الوجودي بالعديد من المظاهر غير السوية، مثل التعويض الجنسي أو البحث عن القوة أو المال.

4- **معنى الحياة**: إن معنى الحياة يختلف من شخص لآخر، بل عند الشخص الواحد من يوم ليوم وساعة لأخرى، إذا ما يشعل بالنا ليس هو معنى الحياة بصفة عامة، ولكن الذي يهمنا هو المعنى الخاص للشخص عن الحياة في وقت معين، كما لا ينبغي أن نبحث عن

معنى مجرد للحياة، فكل فرد مهنته الخاصة أو رسالته في الحياة والتي عليه أن يحققها، ومن ثم تعتبر مهمة أي شخص في الحياة مهمة فريدة مثلى تعتبر فرصة في تحقيقها فريدة كذلك.

5- **معنى الحب**: الحب هو الطريقة الوحيدة التي يدرك بها الإنسان كائنا إنسانيا آخر في أعمق أغوار شخصيته، فلا يستطيع إنسان ان يصبح واعيًا كل الوعي بالجوهر العميق الشخصي لآخر إلا إذا أحبه بواسطة الفعل الروحي للحب، فيتمكن الإنسان من رؤية السمات والمعالم الأساسية في الشخص المحبوب، بل إن الإنسان يرى أكثر من ذلك ما هو كامن في الآخر، يرى ما ينبغي أن يتحقق فيه بعد، إضافة إلى أن الشخص المحب عندما يمكن الشخص المحبوب من تحقيق امكاناته بواسطة تبصيره ليكون على وعي بما يمكن أن يكون عليه، وبما ينبغي أن يصير عليه، إنما يجعل مما كان كامنا من هذه الإمكانات حقيقة واقعية.

6- **معنى المعاناة**: حين يجد شخص نفسه في موقف لا مفر منه، وحينما يكون على شخص أن يواجه مقدرًا لا يمكن تغييره، كأن يكون مرضًا عضالاً مثل السرطان، عندئذ فقط يكون أمام الشخص فرصة أخيرة لتحقيق القيمة العليا وهي معنى المعاناة، والمهم فوق كل ذلك هو الاتجاه الذي نأخذه نحو المعاناة والاتجاه الذي يجعل معاناتنا فوق أنفسنا، ويتحقق ذلك من خلال معنى الحياة وهو معنى مطلق غير مشروط كذلك المعنى الأكبر للمعاناة. (غانم، د ت)

مثال من حالة مرضية: حالة طلاق

إنها حالة أحد العلماء، وهو في الخمسين من عمره، وسنسميه ديفيد. كان متزوجا طوال سبعة وعشرين عاما. وقد قرر حديثا أن ينفصل عن زوجته. تقدم ديفيد للعلاج بسبب القلق الذى كان يساوره وهو يترقب مواجهة زوجته بهذا القرار.

يعد هذا الموقف من أوجه عديدة سيناريو نموذجيا لأزمة منتصف العمر. كان للمسترشد ولدان أتما تعليمهما وتخرج أصغرهما توا في الجامعة. كان الأبناء من وجهة نظره هم العنصر الوحيد الذى يربطه بزوجته، وها قد أصبحوا في كامل النضج والاعتماد على النفس، ولم يعد هناك ما يبرر استمرار الزواج. يروى ديفيد أنه لم يكن قط قانعا بزواجه طوال

هذه السنوات. وقد سبق له أن ترك زوجته ثلاث مرات، ولكنه سرعان ما كان يعود إلى بيته بعد أيام قليلة خزيان منكسرًا. وانتهى إلى قناعة أن زواجه على رداءته وسوئه كان أهون على كل حال من حياة الوحدة.

كان السبب الأساسي لتعاسته الزوجية هو الملل. لقد التقى بزوجته وهو في السابعة عشرة من عمره، في وقت كان فيه عديم الثقة بنفسه، خاصة في علاقته بالنساء. كانت زوجته أول امرأة في حياته تبدى اهتماما به. ينحدر ديفيد (وكذلك زوجته) من عائلة من الطبقة الكادحة. كان موهوبا ذهنيا بدرجة غير عادية، وأول فرد من عائلته يلتحق بالجامعة. فاز ديفيد بمنحة دراسية بإحدى الكليات النظرية، وحصل على درجتين من الدراسات العليا. وانطلق في سيرة بحثية أكاديمية بارزة. لم تكن زوجة ديفيد موهوبة ذهنيًا، ولم تشأ أن تلتحق بالجامعة. وكانت تعمل في السنوات الأولى من الزواج لتسانده ماديًا أثناء دراسته العليا.

كانت الزوجة مكبة معظم الوقت على رعاية الأبناء، بينما كان ديفيد يواصل مسيرته المهنية بشدة وعرامة. كان دائم الملل من صحبتها ودائم الإحساس بخواء علاقتهما الزوجية. فهي في رأيه متواضعة الذهن للغاية ومحدودة الآفاق، بحيث يبرم من الانفراد بها ويتحرج أن يقدمها لأصدقائه. كان يحس أنه يتحول وينمو بلا توقف بينما هي تزداد على الأيام تصلبًا وجمودًا وعجزًا عن تقبل الأفكار الجديدة.

ويتم السيناريو المعهود لرجل في أزمة منتصف العمر ينشد الطلاق، بظهور المرأة الأخرى - كانت امرأة ذكية جذابة مفعمة بالحيوية تصغره بخمسة عشر عاما.

كان علاج ديفيد طويلاً معقدًا برزت أثناءه تيمات وجودية عديدة.

من هذه التيمات تيمة " المسئولية" فقد كانت المسئولية مسألة على جانب كبير من الأهمية في قراره ترك زوجته. هناك أولا المعنى الأخلاقي للمسئولية. إن زوجته، بعد كل شيء، هي التي أولدته أولاده وربتهم، ودعمته ماديا خلال دراسته العليا. أما باعتبار السن فهو الآن بالمقارنة بزوجته يعد أكثر رواجا بكثير فهو أقدر منها كثيرًا على كسب العيش. وهو لايزال من الوجهة البيولوجية قادرًا على إنجاب أطفال وتنشئتهم. السؤال إذن: ما هي مسئولية ديفيد الأخلاقية تجاه زوجته؟

كان لدى ديفيد حس أخلاقي عال كفيل أن يعذبه بقية عمره بهذا السؤال. وكان لابد

لهذا السؤال أن يطرح أثناء العلاج ويمحص. ومن ثم كان لابد للمعالج أن يواجه ديفيد صراحة بموضوع المسئولية الأخلاقية أثناء عملية صنع القرار. كانت أفضل طريقة للتعامل مع هذا الكرب التوقعى هو إلا يدخر ديفيد وسعا في محاولة تحسين أوضاعه الزوجية، وبالتالي إنقاذ زواجه.

التحم المفهوم الوجودي للمسئولية بعملية إنقاذ الزواج هذه وبدأ المرشد يمحص مدى مسئولية ديفيد عن فشل الزواج؛ فإلى أي حد كان ديفيد مسئولاً عن حياة زوجته وشكل وجودها معه؟ لم يكن خافيا على المرشد ما يتمتع به ديفيد من بديهة حاضرة وخاطر سريع رشيق. بل لعل المرشد نفسه كان يحس بشيء من التهيب إزاء عقل ديفيد وبشيء من الخشية من أن ينتقده ديفيد أو يدينه فإلى أي حد كان ديفيد انتقاديًا مدينًا؟ أليس من المحتمل أن هذا الرجل هو الذى سحق زوجته وأخمد جذوتها؟ وأنه كان بإمكانه أن يساعدها على أن تزيد حصيلتها من المرونة والتلقائية والوعى بالذات؟

قام المرشد أيضًا بمساعدة ديفيد على استقصاء مسألة أخرى على جانب عظيم من الأهمية: هل كان زواج ديفيد مجرد رمز لشيء آخر هو مصدر الكرب في حياته؟ هل كان يعلق على شماعة الزواج خيبات تنتمى إلى بقاع أخرى من حياته؟ ما إن بدأ ديفيد يبحث هذه المسألة حتى قاده البحث إلى قلب الديناميات الأزلية لأزمة منتصف العمر. فقد روى ديفيد حلما مهد الطريق إلى بعض الديناميات الهامة:

"كان لدى مشكلة بخصوص تميع الأرض بالقرب من حمام السباحة عندي. جون (صديق كان يشارف الموت بالسرطان) يغوص في الأرض. كأنما هي رمال متحركة. أخذت أثقب أسفل الرمال المتحركة بحفار ضخم. كنت أتوقع أن أجد نوعا من الفراغ تحت الأرض، ولكن بدلا من ذلك وجدت لوحا من الإسمنت على بعد خمسة إلى ستة أقدام إلى أسفل وجدت على اللوح إيصالا نقديا بموجبه دفع إلى أحد الأشخاص مبلغ 501 دولار. كنت في الحلم قلقا جدًا من أمر هذا الإيصال؛ لأن المبلغ كان أكبر بكثير مما يحق أن يكون."

من أهم الموضوعات التي يدور حولها هذا الحلم موضوع المـوت و الشـيخوخة. فهنـاك أولا مسألة هذا الصديق المصـاب بالسرطـان. حـاول ديفيـد أن يعـثر عـلى صـديقه باسـتخدام مثقاب ضخم. أحس ديفيد في الحلم شعورا بالتحكم والقوة أثناء عمليـة الحفـر. بـدا واضـحًا

أن الحفار رمز قضيبي، وأتاح ذلك استقصاء مفيدًا للجانب الجنسي، كان ديفيد دائما مدفوعًا جنسيًا، وقد أوضح الحلم كيف أنه كان يستخدم الجنس (وبخاصة مع امرأة شابة) كوسيلة يتغلب بها على الشيخوخة والموت. وأخيرا يفاجأ باللوح الإسمنت (الذى يثير تداعيات المشرحة والقبور وأحجار القبور).

وقد أدهشته الصور الرقمية في الحلم (فاللوح كان على عمق خمسة إلى ستة أقدام، والإيصال كان بخمسمائة وواحد دولار بالضبط). وقد قدم ديفيد في تداعياته ملاحظة مثيرة: هي أن عمره خمسون عاما وأن ليلة الحلم كانت ليلة ميلاده الحادي والخمسين. ورغم أنه لم يكن مشغولا بعمره على مستوى الشعور، فقد كشف الحلم أنه كان مهمومًا على مستوى اللاشعور بكونه قد تجاوز الخمسين فإلى جانب اللوح الذى كان على عمق خمسة إلى ستة أقدام، والإيصال الذى تجاوز الخمسمائة دولار توا، كان هناك أيضًا قلقه البالغ في الحلم من ضخامة المبلغ الذى يحمله الإيصال. لقد كان ديفيد ينكر علو سنه على مستوى الشعور. وكان موقفه الغالب هو أنه ينمو ويتوسع بسرعة كبيرة، وأنه أوفر صحة من أي وقت مضي، وأنه جعل حديثًا يجرى عشرة أميال كل يوم. أما عن مسيرته المهنية فقد كان يعتبر نفسه في مرحلة نمو سريع وأنه مشرف على تحقيق كشف علمي اختراقي كبير.

فإذا كانت أزمة ديفيد الكبرى نابعة من وعيه المتنامي بشيخوخته واضمحلاله، إذن يكون تعجيله بالانفصال عن زوجته بمثابة رمية خاطئة أو محاولة لحل مشكلة غير المشكلة الحقيقية. هذا ما جعل المرشد يدفع ديفيد إلى استقصاء دقيق لمشاعره تجاه شيخوخته وفنائه. فلم يكن بد من الإحاطة التامة بهذه الأمور قبل أن يكون بوسعه تقدير الحجم الفعلي لمصاعبه الزوجية. وقد قام المرشد والمسترشد باستقصاء هذه المسائل شهورا عديدة، حاول ديفيد خلالها أن يكون أكثر صدقًا وإخلاصًا من ذي قبل في معاملة زوجته. كما استعان هو وزوجته بمعالج زواجي لعدة أشهر.

بعد أن اتخذ ديفيد هذه الخطوات واستنفد هذه الوسائل، قرر هو وزوجته أن لا سبيل إلى إنقاذ الزواج، فانفصلا بالفعل. كانت الأشهر التي أعقبت الانفصال شديدة الصعوبة. وقد أمده المرشد بالطبع بالمساندة اللازمة خلال هذه المدة، ولكنه لم يحاول أن يحمل ديفيد على إزالة قلقه، بل حاول بالأحرى أن يساعده على أن يوظف القلق بشكل بناء. كان ديفيد أميل

إلى التعجيل بزواج ثان، بينما ظل المرشد مصرًا على أن يتريث ديفيد وينظر بعين الاعتبار إلى مسألة خوفه من العزلة، ذلك الخوف الذى كان يرده إلى زوجته عقب كل انفصال سابق. أصبح يتعين على ديفيد الآن أن يتثبت من أن الخوف ليس هو دافعه إلى التعجيل بزواج ثان.

كان صعبا على ديفيد أن يأبه بهذه النصيحة. فقد كان يحس بعاطفة حب جارفة تجاه المرأة الجديدة في حياته. إن حالة كون الإنسان "في حب" هي إحدى الخبرات العظيمة في الحياة. غير أنها في الموقف العلاجي تطرح مشكلات كثيرة. فكثيرًا ما يكون الانجذاب للحب الرومانسي من القوة بحيث يكتسح أمامه أشد الجهود العلاجية وأكثرها هديا وحصافة. لقد وجد ديفيد أن رفيقته الجديدة امرأة مثالية، وأن ليس له امرأة سواها. وكان يحاول جهده أن يقضى معها كل وقته. فقد كان في وجودها يحس بحالة من النعمة الموصولة: تتلاشى فيها كل جوانب "الأنا" المنعزلة ولا تبقى إلا حالة مباركة من "النحن".

أما الشيء الذى حمل ديفيد في النهاية على أن يجد في العلاج، فهو أن صاحبته الجديدة بدأت تتخوف بعض الشيء من عنف ضمته. عندئذ فقط بدأ ديفيد يلتفت إلى خوفه البالغ من الوحدة ورغبته الانعكاسية في الاتحاد بأمرأة. وشرع في برنامج لخفض الحساسية للوحدة. فكان يراقب مشاعره ويدونها في مفكرة يومية ويتناولها في جلسات العلاج بجد ومثابرة. دَوّن ديفيد مثلا أن أيام الأحد كانت أصعب الأيام على الإطلاق. كان جدول ديفيد المهني مزدحما لأقصى درجة، فلم يكن لديه أية مصاعب طوال الأسبوع. أما عطلة الأحد فكانت يوم الفزع الأكبر. لقد بدأ يعي أن جزءً من هذا القلق كان مرده أن عليه يوم الأحد أن يرعى نفسه ويعتنى بشئونه. فإذا أراد أن يفعل شيئا فعليه هو أن يجدول هذا النشاط. فهو لم يعد الآن يتكئ إلى ما كانت تعمله له زوجته. اكتشف ديفيد أن من أهم وظائف الطقوس في الثقافات المختلفة والجدولة المزدحمة في حياته الخاصة هو إخفاء الفراغ والخواء وانعدام أي بنية أو نظام أو أرضية من تحت المرء.

أدت هذه الملاحظات بديفيد خلال الجلسات العلاجية إلى أن يرى احتياجاته. وظلت مخاوف العزلة والحرية تتخطفه شهورا عديدة. ولكنه تعلم شيئًا فشيئًا كيف يكون وحيدًا في العالم، وماذا يعنى أن يكون مسئولا عن وجوده الخاص. باختصار، تعلم ديفيد أن يكون هو أمه وأباه - وهو دائما هدف من أهم الأهداف العلاجية في العلاج النفسي.

الفصل الثامن عشر

تحليل التفاعل

ويشتمل على النقاط التالية:

- المفاهيم الاساسية التي تقوم عليها النظرية
- أهداف العلاج
- إجراءات العلاج
- خطوات العلاج
- التطبيقات العلاجية
- الاساليب الإرشادية

الفصل الثامن عشر

تحليل التفاعـل

المقدمة:

يعتبر بيرن أول من وقف على ظاهرة علاقة الناس كآباء- أطفال- راشدين عندما قرر الاستماع إلى عملاءه حيث تعلم أن يترجم ما كان يقوله عملاءه. (Prochska and Norcross, 1994; Shilling, 1984)

إن نظرية تحليل التفاعل هي نظرية في الحياة، حيث ترى أن كل فرد يولد كأمير أو أميرة ولكن والديهم يحولونهم إلى ضفادع، كما ترى أن كل فرد يولد ولديه القدرة على تطوير قدراته إلى أقصى درجة ممكنة في نفسه، ومجتمعه من أجل الحصول على السعادة، والقدرة على النجاح والإبداع في العمل، والتغلب على المعوقات النفسية، أو يتحرر منها، فالفرد منذ الأيام الأولى قد يواجه بصعوبات هذه الصعوبات الأولية واللاحقة وربما تمنع الكثير من الأشخاص من تطوير كفاءتهم الكاملة.

المفاهيم الأساسية التي تقوم عليها النظرية

1- الأنا الأبوية:

هي إحدى حالات الأنا التي تحتوى على القوانين والتعليمات الموجودة في الوالدين بما فيها ما هو مسموح وما هو ممنوع وكل إنسان له أنا أبويه حتى لو كان طفل، ويتأثر الأبناء بسلوك الآباء من خلال التقليد وتظهر في كلماتهم ولهجاتهم وتكون مسجله في عقولهم مثل فيلم الفيديو، ويمكن أن نعيدها عندما نجد أنفسنا في مواقف مماثله في حياتنا المقبلة. (خواجا، 2002)

وتشـتق حالـة الأنـا الأبويـة (الوالديـة) مـن المصـادر الخارجيـة التـي تشـتمل عـلى أنشـطه معرفـة،

وكل الأفراد البالغون يكون لهم أباء حقيقيون أو بدلاء عنهم وهؤلاء من خلال الأداء النفسي الخارجي (السلوك) ويؤثرون على سلوكهم ويرى بيرن إن الأنا الأبوية في نظريته ليست هي الأنا الأعلى عند فرويد ورغم أنه يعتبر الأنا الأعلى جانباُ من الوالد كالتأثير الوالدي والتأثير الوالدي ليس شيء مجرد (على نحو الأنا الأعلى) إنما هو شيء ملموس من التعاملات المباشرة والواقعية مع الوالدين (الشناوي، 1991)

2- الأنا الراشدة:

وهي تمثل كمبيوتر الشخصية، حيث أنها تعني بالحقائق والمعلومات الواقعية. إذ أنها تقوم بتخزين وإصدار المعلومات والبيانات وتختبر البدائل المختلفة وتعطي قرارات عقلانية، وتقوم بعمليات البحث عن المعلومات وتخزينها ثم تقوم بتقييم البدائل ومن ثم التوصل إلى قرار منطقي (خواجا 2002)

وتمثل الحالة الراشدة للأنا النفسي الداخلي فهي تركز على تشغيل البيانات وتقدير الاحتمالات واتخاذ القرارات، وفي لغة تحليل التعاملات فإن كل منا بداخلة شخص راشد وهذا الراشد ضروري للبقاء في العالم، وهو ينظم أنشطة الحالة الوالدية والحالة الطفلية للأنا ويتوسط بينهما، وتنمو حالة الأنا الراشدة بشكل تدريجي عبر السنين من خلال الملامسات والاختبارات التي يقوم بها الفرد مع الواقع والبيئة، وتكون عملية الاختبار مركزه على الحقائق وليس على المشاعر على عكس ما يحدث في حالة الأنا الوالدية والأنا الطفلية وعلى الرغم أنه أي راشد يمكنه أن يقدر الخبرات الانفعالية لحالات الأنا الأخرى (الشناوي 1991).

3- الأنا الطفلية:

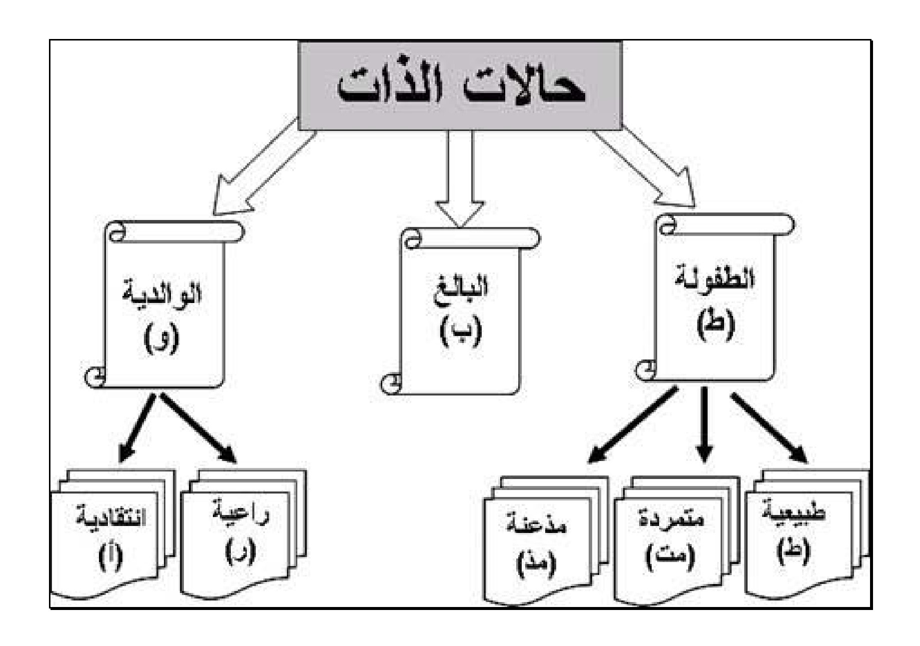
وهي تحتوي على المشاعر والأفكار والسلوكيات المألوفة عند الأطفال. إن سلوك (الأنا الطفولية) سلوك غير ناضج يتصف بالتلقائية والمرح واللامبالاة وعدم التوازن. بالإضافة إلى عدم النضج الانفعالي (خواجا، 2002).

كل بالغ كان طفل في يوم من الأيام، وتستمر أثار الطفولة معنا إلى المراحل التالية من الحياة في صورة حاله طفليه للأنا، ويكون الطفل تحت تأثير الوالد بما فيه من كبح أو تسامح أو مناقشه، وهو مستقل عن الوالد وغير منسجم معه ولكن ليس بالضروري أن يكون

معارضًا، (وفي اللغة الدارجة لتحليل التعاملات فإن كل شخص يحمل بداخله طفلًا صغيرًا) والأنا الطفلية عند بيرن ليس هو حالة الهو عند فرويد رغم أنه قد يتأثر بها، وبصفه خاصة فإنه لا يعاني من حالة عدم التنظيم التي حددها فرويد للهو وإنما هو صورة منظمه.

وتتكون حالة الطفل من كل مشاعر وطرق السلوك التي مارسها الفرد خلال السنوات الأولى من طفولته، وفي الشخص الناضج فإن حالة الطفل تمثل الشخص في حوالي السادسة من العمر وعندما يتصرف الناس كما يفعل الأطفال مثلًا يقفزون ويلعبون ويصيحون فإننا نقول أنهم يتصرفون من واقع حالة الأنا الطفلية، ويرى بيرن أنه من المهم لكل فرد أن يفهم حالة الطفل بداخله، ليس فقط لأنه سيستمر معه طول حياته وإنما لأنه أكبر جوانب الشخصية، ومن هذا العرض لحالات الأنا والتي تمثل بنية الشخصية نجد إن الحالة الوالدية تمثل الجانب الأخلاقي والحالة الراشدة تمثل الواقع وحالة الأنا الطفلية تمثل جانب الهوائية (الشناوي، 1991).

خطة الحياة: تتكون من الرسائل التي يصدرها الآباء والأفراد الهامين في حياة الفرد سواءً كانت هذه الرسائل سلبيه أو إيجابيه وما ينتج عنها من قرارات قد تؤثر سلبيًا أو إيجابًا على حياة الفرد. والخطة هي الطريقة التي يتبناه الفرد في حياته وتتأثر كثيرًا بالثقافة والأسرة والخرافات والقصص التي يتعرض لها الطفل في بيئته (خواجا، 2002).



أهداف العلاج:

يرتبط بهذا الهدف الإرشادي والعلاجي الأساسي الخاص بالاستقلالية الذاتية أربعة أهداف أخرى هي:

1- يهتم المرشد بتحرير حالة الأنا الراشدة عند المسترشد من التشويش والتأثير السلبي من جانب حالات الأنا الطفلية والوالدية. وتعتبر هذه الخطوة أولى خطوات الإرشاد لأن المرشد سيتعامل مع حالة الراشد الحرة في أدائها ليضمن حدوث التحسن.

2- مساعدة المسترشد على أن يكون حرًا في إجراء اختياراته بعيدًا عن التأثير الوالدي وتتطلب هذه الحرية وجود حالة أنا راشدة خاليه من الخلط والتشويش، وتفهما لأهمية حالة الأنا الوالدية والطفلية في الأداء اليومي للفرد.

3- مساعدة المسترشد على أن يستخدم حالات الأنا الثلاث بشكل مناسب إذ ينبغي على المسترشد أن يكون قادر على تحويل حالات الأنا لكي يتفاعل بشكل فعّال مع الآخرين. ويعنى هذا استبعاد الحذف حيث تكون حدود الأنا صلبه جدًا وإنشاء حدود أخرى رقيقة.

4- يحاول المرشد مساعدة المسترشدين على تغيير تلك القرارات التي أدت إلى وضع (الخاسر) في الحياة. حيث يصبح المسترشدون في وضع (الكاسب) عندما يقلعون عن وضعهم القديم في الحياة ليحل محله الوضع الصحي. وعلى المسترشد أن يحدد أهدافه التي جاء من أجلها للإرشاد والتي تشتمل عادة على تغيير مرغوب في السلوك. (الشناوي، 1991).

إجراءات العلاج

إن الهدف من عملية العلاج يتطلب أولًا إعادة البناء، وثانيًا إعادة التنظيم. إعادة البناء تشتمل على التوضيح وتحديد حدود الأنا بواسطة إجراءات مثل التدقيق والتشخيص وعملية التطهير، وإما إعادة التنظيم فمن خلالها يتم توزيع الشحنة الانفعالية باتجاه النشاط المخطط إلى حالات الأنا من خلال طرق توعية، مع المساعدة على تيسير حالة الأنا. عملية التنظيم تقوم بإصلاح هيكل حالة الأنا الطفل مع إصلاح الأنا الأب، وهنالك صورة ثانيه للتحليل كمحاوله لتخليص حالة الأنا الطفل من الاضطراب النفسي. وهذا يظهر من خلال خطوات العلاج النفسي وهي:

1- تحليل البناء:

ويشتمل على الدراسة والتعرف على حالات الأنا، أنه يناقض الأمراض النفسية لتطهير حالة الأنا الراشدة من الأمراض ويحدد حالات الأنا ولترسيخ ولضبط الأنا الراشدة، الهدف من هذا الأجراء هو إعادة سيادة الأنا الراشدة وحمايتها من التلوث بواسطة الأنا الأب، ثم إطلاق حرية الأنا الطفل. وأن الشخص الذي يعالج سيصبح لديه الأنا الصحيحة الجيدة أو حالات الأنا الراشدة التي تستجيب للنشاطات التي تعطى لها وستصبح منطقيه ولها أغراض تجاه الشخص نفسه أو غيره والنتيجة هي أن يصبح الأنا الراشدة هو الإداري والأنا الطفل والأب يمكن أن يستدعيا للعمل فيما إذا كان ذلك مرغوبًا. في هذه المرحلة يتم تعريف المسترشد على حالات الأنا وتعريفهم على ميولهم وقدراتهم وتشجيعهم على الدراسة والتحضير.

2- تحليل التفاعل:

بعد القيام بعملية تحليل البناء، فإن العلاج ربما يكون قد أنجز. وربما يذهب المسترشد إلى محلل نفسي أو محلل تفاعلي وعندها يستمر العلاج، إن الهدف من عملية تحليل التفاعل هو الضبط الاجتماعي، فعملية الضبط تظهر من خلال ميل الأشخاص لمساعدة بعضهم البعض في ما يحتاجون إلية، وقد يكون العلاج من غير إدراك أو يكون اختيار الطرق العلاجية غير صحيحًا. إن وظيفة المرشد الرئيسية هنا هي أن يعلم المسترشدين الأشكال المختلفة من التفاعلات وأن يساعدهم على فهم تفاعلاتهم. إن القاعدة الأولى من الاتصال هي أنه كلما بقي التفاعل تكامليًا فإن الاتصال بين حالات الأنا يستمر بشكل غير محدد.

خطوات العلاج:

1- **زيادة الدافعية لدى المسترشد:** حتى يدخل المسترشد علمية الإرشاد يجب أن يكون على دراسة بألمه كي يدرك حاجته للتغيير، وهذا الوعي بمشكلته يولد لديه الدافع للتغيير.
2- **الوعي**: يتم مساعدة المسترشد في تحديد المصطلحات الأساسية للتغير وتحديد أهداف العلاج ومساعدة المسترشد في تحديد ماذا يريد أن يكون، لأنه غالبا ما يصف الحالة التي يصل إليها من خلال التعبير بشكل غامض
3- **تأسـيس العقـد العلاجـي**: والعقـد العلاجـي مـن أهـم المراحـل العلاجيـة، ويوضـح فيـه أهـداف

العلاج وكيفية العلاج وكيفية التغير والاعتبارات الخاصة بكل من المرشد والمسترشد ومسؤولية كل منهم.

4- **إزالة الحيرة والاضطراب:** في هذه المرحلة يقرر فيها المسترشد ويتحمل المسؤولية بقراره وهي تتضمن الأساليب والاستراتيجيات والخبرات التي تساعده في التغيير والوصول إلى نوع التغير المقصود، والهدف هنا تقليل اضطراب المسترشد من خلال تسهيل وعيه بنفسه والتعبير عن حاجاته ومساعدته في تطوير إحساسه الداخلي بالأمان.

5- **إعادة اتخاذ القرار:** في هذه المرحلة يكون المرشد قد كشف عن موقف المسترشد من الحياة وخطته، وهنا يبحث المرشد عن القرارات المتخذة في الطفولة والبيئة التي عاش فيها.

6- **إعادة التعلم:** في هذه المرحلة يتم إدخال مفاهيم جديدة للمسترشد من خلالها يقدم للمسترشد حوافز تساعده على التغيير، وإعادة التعلم هي خطوة البداية التي يأتي بعدها اتخاذ المسترشد للقرار الجديد، وإعادة التعلم يتضمن كيفية اتخاذ قرار بوجود معوقات وحوافز.

7- **الإنهاء:** الذي يحدد هذه المرحلة هو مدى تحقيق أهداف العقد العلاجي بالنسبة للمسترشد، وفي هذه المرحلة يتبع المرشد خطوط معينة من المسترشد لإنهاء العملية العلاجية، ومن هذه الخطوط أن يطلب المرشد من المسترشد حضور جلستين بعد قرار الإنهاء لحل أي موضوع عالق. (Gilliland, 1989)

التطبيقات العلاجية:

يمكن القول بأن الإرشاد أو العلاج النفسي باستخدام طريقة تحليل التعاملات يهدف إلى تحويل الأفراد من خاسرين إلى رابحين، ومن ضعفاء ألي أقوياء وبصفة عامة مساعدة الفرد على اكتساب استقلاليه في تسيير أموره، وهذه الاستقلالية تتميز بالوعي أي الفهم الواقعي للعالم الذي يعيش فيه، والتلقائية أي القدرة على التعبير عن العواطف والمشاعر بشكل غير مكبوح وفي صورة خيالية من (الألعاب). والألفة هي القدرة على مشاركة الآخرين الحب والقرب. ويري المرشدون باستخدام تحليل التعاملات أن الاستقلالية الذاتية (الهوية) هي حق للطفل منذ مولده، ولكن معالم هذه الاستقلالية تطمس من خلال التنشئة. ويحاول المرشد مساعدة الفرد على استرداد هذا الحق من خلال الإرشاد أو العلاج.

الأساليب الإرشادية:

يشير (باترسون) بأن الأسلوب العام في العلاج يتضمن ما يلي:

1- التعرف، التوجيه، وتسمية أصول أو أسباب السلوك، وبعبارة أخرى تحديد حالات الأنا وأماكن تلويثها وإزالته من خلال تحليل البناء.

2- التعرف والتحديد وتقنية التفاعلات بواسطة قضاء الوقت بالثرثرة والألعاب والتخطيط أو ما يسمي بالتحليل التفاعلي ويتم ذلك من خلال التعليم حيث يتم تعليم المسترشد بعض المصطلحات والمفاهيم ومبادئ النظريات في المقابلات الأولى.

وكذلك فإن هناك بعض الأساليب العلاجية مثل:

1- **التساؤل**: يستخدم حينما يكون المرشد واثقًا من استجابة الأنا الراشدة عند المسترشد ويجب عدم استخدامه كثيرًا في حالة الحصول على معلومات سريعة وضرورية لأن استخدامها في الحالة الأدنى يؤدى بالمسترشد لأن يلعب لعبة ما.

2- **التحديد**: ويتم من خلال هذه الخطوة تحديد بعض السلوكيات بوضوح ومحاولة لربط أمور معينه في عقل المسترشد وذلك بأن يكرر المرشد ما قاله المسترشد، وهي تستخدم لوقاية المسترشد من إنكار ما قاله.

3- **المواجهة**: يستخدم المرشد معلومات أدلى بها المسترشد لكي يحدد التناقضات عنده، إن فائدة المواجهة بشكل خاص تتضح للإشارة إلى التناقضات بين التعابير اللفظية وغير اللفظية.

4- **الشرح**: يستخدم كمحاولة لتقوية النواحي غير الملوثة في الأنا الراشدة عند المسترشد ويجب استخدام هذا الأسلوب عندما يكون المسترشد مستعدًا. والأنا الراشدة مستمعة حيث يفسر المسترشد ما الذي كان يلعبه.

5- **التوضيح**: يستخدم من أجل توفير المادة للأنا الراشدة وهو عبارة عن مقارنة تتبع المواجهة وإضعاف التأثيرات غير المرغوب فيها. ويجب على المرشد أن يحصر التوتر وأن يستعمل المزاح ويجب أن يكون التوضيح واضحًا وبأسلوب لطيف للأنا الطفل، كما هو واضحًا للأنا الراشدة عند المسترشد.

6- **التأكيد أو التثبيت**: عندما تترسخ الأنا الراشدة للمسترشد فإن المسترشد يقدم بعض المبررات يثبتها والتي يعززها المسترشد فيما بعد. ويجب استخدامها فقط عندما تكون الأنا الراشدة متمكنة وبقوة كافيه لحماية الأنا الطفل من الأنا الأب أو لحماية لمعالج من الأنا الطفل، ويجب عدم استخدام التثبيت إذا فشلت عمليتي المواجهة والتوضيح.

7- **التفسير**: إذا ابتعدت التكنيكيات السابقة من النجاح في توزيع الشحنات وإزالة التلوث فإن هذا الأجراء قوى وقادر على تفسير السلوك للمسترشد حينما تحاول الأنا الطفلية لمسترشد أن تشوه الموقف. إن تفسير هذا هو لرؤية الأسباب الخفية وراء سلوكياتهم.

8- **البلورة**: هي حالة موقف الأنا الراشدة عند المسترشد بالنسبة للأنا الراشدة عند المرشد، فالانا الراشدة عند المسترشد تقول له بأنه يستطيع أن يتوقف عن اللعب وأن تؤدي بصوره طبيعية إذا أختار المسترشد ذلك (Patterson, 1980 ؛ خواجا، 2002).

9- **المجاملات أو الطقوس**: تكون على شكل تقدير متبادل في العلاقات الاجتماعية وهي أكثر الأشكال أمنًا وسلامة في بناء الوقت وأبسط مستوياتها أن يقول الشخص مرحبا للآخرين.

10- **قضاء الوقت أو التسلية (الثرثرة):** قضاء الوقت يشبه إلى حد ما المجاملات، لكن نمط التفاعل يكون أقل، ففي التسلية لا يصل الناس إلى أهداف محددة لكنهم يتحدثون فقط حول شيء ما ويكون عادة حول موضوع يقع ضمن اهتماماتهم. إن محور الوقت يكون حول أشياء خارجية وليس حول الذات.

11- **الانسحاب**: محاولة تزويد الفرد لذاته بالمعززات من خلال الخيال وأن الفرد الذي يستخدم الانسحاب كأساس للحصول على المعززات في العادة هو غير قادر على الحصول على تلك المعززات من العالم الخارجي وفي الانسحاب لا يكون هنالك تواصل لفظي علني بين شخصين ويطلق فيه كل فرد بتفكيره مع ذاته ويبقى منعزلًا بفكره.

12- **النشاطات**: إن معظم الناس يقضون وقتهم في العمل، ويكون اهتمامهم بالأنشطة الأخرى غير المادية قليلًا، ومع ذلك فالعمل، والأنشطة الأخرى لها دلالات اجتماعية وأهمية لإشباع حاجات الفرد. يصف (بيرن) التفاعل الكامل في حالة تفاعل راشد مع راشد، لكن هذا التفاعل مثالي، يصعب تحقيقه باستمرار. **أمثلة على النشاطات**: ألعاب الشدة، الشطرنج، الألعاب الإلكترونية المزدوجة السباحة

13- **العلاقات الحميمة** أو بناء الصداقات: هي حسب توضيح (بيرن) مجموعة من التفاعلات الخطية أو الظاهرة وهي تقود إلى نتائج متوقعة، وفي هذه المرحلة يتخطى الفرد النفاذ من الألعاب والحصول على العلاقات الحميمة، فعليه أن يكون واعيًا وعفويًا ويتصرف (كأب، راشد، طفل) حينما يتطلب الموقف ذلك.

14- **الألعاب**: تعتبر تقريبًا من أكثر الوسائل الشائعة التي يسعى الفرد من خلالها للحصول على المعززات، فالألعاب عبارة عن سلسلة مرتبة من التفاعلات وتحمل في طياتها كلا الرسالتين (الاجتماعية والنفسية) وتحل الإثارة في الألعاب بدلًا من الأمن كما أنها تتضمن دوافع لا شعورية وداخلية ويمكن أن تصف الألعاب بأنها مخادعة. والألعاب تستمر بمظهر كاذب لأنها ليست ممتعة دائمًا وقد تكون قاتلة ولها أضرار مثل المغامرة. والألعاب لا تلعب بسبب ظاهري وهو الحصول على المساعدة أو المعلومات ولكن بسب خفي وهو لتعزيز وإرضاء الأنا الطفل المحيط من قبل الأنا الأب. والألعاب يتم تعلمها من الأسرة بطريقة غير مباشرة وبالتقليد (خواجا 2002).

15- **تغيير نص الحياة:** حيث يأتي الفرد للإرشاد ويحمل مخطط حياة من التالي:

- اكتئاب أو لا حب: هي مخطوطة الحياة لأولئك الأشخاص الذين تعرضوا في الطفولة المبكرة إلى معززات سالبة، أو لم يتعرضوا للمعززات، فالمعززات تقدم باقتصاد صارم كما لو أن الحياة سلعة نادرة، ومن خلال أوامر أبوية تتضمن مثلا: لا تسأل عن المعززات عندما يحتاجها، الحب ليس نافع لذا أنت يجب أن لا تسأل عنه، لا ترفض معززات تقدم لك عندما لا تريدها، مثل هذه الأوامر الوالدية قد تؤدي إلى الإصابة بالوساوس المرضية.

- جنون أو لا عقل: وتتمثل في خلفية أولئك الذين يعيشون في الخوف من أنهم ربما يوم ما يصبحوا أغبياء، كما ينعكس في حياة أولئك الذين يشعروا بعدم القدرة على تحمل العالم، الذين يشوشوا بشكل سهل وعندهم مشكلة في التركيز، والذين يشعروا أنهم أغبياء أو كسالى، وهذا يأتي من الأوامر الأبوية ضد الاعتقاد الأكثر من اللازم، والآباء الذين يمنعون أطفالهم من المشاركة بآرائهم، والذين يستخدمون الكذب بشكل مباشر حول ما يرى الطفل من حقائق.

- إدمان أو لا بهجة: مخطوطة لا بهجة في الخطة الأساسية لأولئك الذين حرمتهم الحياة مبكرة من التمتع والبهجة والسرور بأجسادهم

16- **شكل حالة الأنا:** يقصد بذلك أن كمية الطاقة التي يمتلكها أي فرد ثابتة فإذا نقص للفرد حالة أنا معينة، فإنه يزيد من حالة أنا أخرى، فالمسترشد الذي يرى أنه يقضي وقتا وطاقة للأنا الأب الناقد أكثر من الأنا الراشد عندما يدرك ذلك، فإنه بمساعدة المرشد يستطيع تحويل الطاقة من حالة الأنا الأب إلى حالة الأنا الراشد.

17- **دراما مثلث كاربمان:** أي أن الأفراد غالبا يلعبون جميع الأدوار المضطهد والضحية والمنقذ:

- المضطهد يشعر أفضل من الآخرين فيضرب الآخرين لأنه أحسن منهم.
- والمنقذ يشعر أنه يعرف أكثر من الآخرين فينقذ المضروب.
- والضحية يرغب بالشعور بأن لا أحد يستطيع مساعدته، ويمثله المضروب.

وعند معرفتنا لهذه الأدوار الأساسية التي توجد في أغلب الألعاب، فإن المرشد يستطيع استخدام هذه المثلث للمساعدة في تحليل الألعاب التي تمارس من قبل الجماعة.

ويرى بيرن بعض التوجيهات العلاجية للمرشد المبتدئ:

1- يجب أن يعرف المرشد كيف يفرق بين الأنا الأب والأنا الطفل وأن أنا الأب سوف تكون واضحة.

2- على المرشد أن ينتظر المسترشد حتى يقدم على الأقل ثلاثة أمثلة أو شروحات تشخيصيه قبل تقديم مفهوم النظام الذي يطبقه.

3- أن التشخيصات المتأخرة للأنا الأب والطفل يجب التأكيد عليها بواسطة التاريخ الحياتي للفرد.

4- عليه أن يتأكد بأن حالات الأنا الثلاث يجب تناولها بالترتيب كما لو أن الشخص ثلاث أشخاص وعلى المرشد أن يميز الحالات الثلاث عنده وتأثيرها على عملية العلاج.

5- إن كل مسترشد يجب أن يفترض بأنه فيه أنا راشدة والمشكلة تكمن في إدخال هذه الأنا إلى جهاز المسترشد النفسي.

6- أن المسترشد يجب أن يمارس حالة الأنا الطفل وليس أن يتذكر تجاربها.

7- أنه ليست كل الأنا الطفل غير ناضجة ولكنها تشبه الطفل وتمتلك صفات هامة وقدرات جيدة.

8- أن الثرثرة والألعاب ليست عادات واتجاهات وأحداث تحدث بين حين وأخر لكنها تكون معظم نشاطات الفرد.

9- إن التدخل العقلي المناسب هو عين النور الذي له معنى ومقبول للمظاهر الثلاثة في شخصية الفرد المسترشد لأن هذه الحالات الثلاث تسمع ما يقال.

10- على المرشد المبتدئ أن يجرب أي رد سلبي تجاه المصطلحات الفنية، ولكن هذا الجزء متوقع في تعليم نظام جديد.

وعلى المرشد أن يكون مراقبًا، وذكي، يستعمل جميع حواسه، والملاحظة هي أساس العمل العيادي الجيد، ويلاحظ الخجل والارتجاف والتعرق والتوتر والارتعاش وكذلك وضع الجلسة ونغمة صوت المسترشد والمفردات التي يستعملها ويجب اعطاء أهمية للمسترشد (خواجا، 2002).

الفصل التاسع عشر

أساليب الإرشاد الجمعي

Group Counseling

ويشتمل على النقاط التالية:

- أهداف عامة للإرشاد الجماعي
- أهم الأساليب الإرشادية في الإرشاد الجمعي
- أولا: النادي الإرشادي
- ثانيا: السيكودراما
- ثالثا: الإرشاد عن طريق اللعب " للأطفال"

الفصل التاسع عشر

أساليب الإرشاد الجمعي

Group Counseling

المقدمة:

إن الإرشاد الجماعي لا يمكن أن يكون بديلا عن الإرشاد الفردي، فهناك بعض الأفراد الذين يستجيبون بصورة أفضل في المواقف الجماعية بينما نجد البعض الآخر يحتاج إلى رعاية فردية خاصة، ومنهم من يحتاج إلى النوعين من الإرشاد لمساعدتهم على التوافق السليم. ويعرف الإرشاد الجمعي حسب كل من بيرق ولاندرث (Berg and Landreth, 1979) الإرشاد الجماعي بأنه: عملية ديناميكية ذات علاقة شخصية متبادلة بين المشتركين في العمل الإرشادي تكونت نتيجة المشاعر والسلوكيات الصادرة من كل فرد في المجموعة. كما عرف كل من جورج وداستن (George and Dustin, 1988) الإرشاد الجماعي بأنه أسلوب إرشادي يتم في أثناءه استخدام تفاعل المجموعة المستفيدة إرشاديا فيه، وذلك لتيسير فهم الذات وحدوث التغير المأمول في سلوك كل عضو في هذه المجموعة.

فالإرشاد الجمعي عملية مهنية، تفاعلية بين المرشد ومجموعة مسترشدين يعملون على التعبير عن ذاتهم ومشكلاتهم، أثناء الجلسة الإرشادية، ويمتازون بأنهم يعانون من مشكلة واحدة، ويساهمون كذلك أثناء وجودهم معا لدعم بعضهم البعض أثناء حديثهم عن مشكلاتهم، ويتعلمون المهارات الاجتماعية حول كيفية التعامل مع الآخرين والإصغاء لهم والحديث معهم، ويجلسون معا عدة مرات مع مرشد عادة ما يسمى في الإرشاد الجمعي بالقائد، ويتفقون على أهداف محددة، ويعملون خلال الجلسات على إنجاز الأهداف المتفق عليها، كما يتفقون على معايير منذ الجلسة الأولى ويعملون على تحمل مسؤولية تنفيذها.

أهداف عامة للإرشاد الجماعي:

1- مساعدة المسترشد في اكتشاف ذاته وتحديد ما الذي يريده فعلا من حياته.

2- تطوير قبول الفرد لذاته بأن لا يكون مشاعر لاحتقار الذات.

3- مساعدة المسترشد في تطوير الاستراتيجية (الأساليب) في التكيف وامتلاك فلسفة واضحة في حياته.

4- تطوير قدرة المسترشد في حل المشكلات واتخاذ القرارات.

5- تطوير حساسية نحو حاجات الآخرين بحيث يصبح أكثر وعيًا بالمعايير التي تحكم علاقته بالآخرين وتطوير قدرته على فهم طريقة الآخرين في التفكير والتعامل مع انفعالاته الشديدة.

6- أن يصبح الفرد أكثر فاعلية في المواقف الاجتماعية ويتم من خلال برامج التدريب وتوكيد الذات ومعالجة الخوف الاجتماعي.

7- مساعدة المسترشد في فحص قيمه وإعادة تقيمها، وهذا يظهر في برامج التوجيه التربوي والمهني.

8- مساعدة المسترشد في أن يصبح مسؤولا بشكل أكبر عن سلوكه كفرد وكعضو في الجماعة.

9- مساعدة المسترشد في فهم وتحليل المعايير التي تحكم علاقاته مع الآخرين(علاقته مع الوالدين والمعلمين والرفاق والزملاء والأقارب).

10- مساعدة المسترشد في التخلص من دفاعياته في أن يقلل من استخدام وسائل الدفاع التي تؤثر سلبيا في تكيفه.

11- التغلب على مشاعر الوحدة والتخلص من الشعور بالنقص.

أهم الأساليب الإرشادية في الإرشاد الجمعي:

أولا: النادي الإرشادي

النادي الإرشادي (الخاص) أسلوب من أساليب الإرشاد الجماعي القائم على النشاط العملي والترويحي والترفيهي بصفة عامة، أي أن النشاط العملي يحل محل الكلام. يستخدم أسلوب النادي الإرشادي بصفة خاصة مع المسترشدين الذين يخلطون بين العيادة النفسية أو

مركز الإرشاد وبين مستشفى الأمراض النفسية ولا يحبون التردد عليها، فوقع كلمة "عيادة" غير مريح عند هؤلاء.

وينفع هذا الأسلوب كذلك مع بعض المسترشدين الذين يحتاجون إلى تكوين علاقات شخصية بنّاءة مع أقرانهم، وإلى خبرات جماعية ومع الذين يعانون من الرفض والحرمان والإحباط في الأسرة أو في المدرسة أو في المجتمع بصفة عامة.

ومن الرواد في هذا الأسلوب سلافسون، وتسير الجلسات الإرشادية في النادي في جو اجتماعي نفسي مناسب.

وتبدأ عادة بنشاط رياضي مثل ألعاب الكرة أو نشاط فني مثل الموسيقى والغناء أو مشاهدة فيلم أو تمثيلية. وتعد غرف خاصة للأنشطة الترويحية المختلفة المتنوعة وممارسة الهوايات بما يتناسب والمسترشدين المنطوين والمنبسطين والعدوانيين. وفي نهاية الجلسات يجتمع الجميع لتناول الطعام والشراب معًا، ويتناقشون فيما يرون من موضوعات.

أما عن دور المرشد فيكون في معظم الاحيان محايدًا ويكون ما يريده المسترشدين أن يكون، فقد يشاركهم لعبهم وطعامهم ومناقشاتهم. ويتناول ما قد يظهر خلال النشاط الاجتماعي من سلوك منحرف بالتعديل والتصحيح.

وهناك ميزات ينفرد بها أسلوب النادي الإرشادي، ففيه يسلك المسترشد على سجيته كما يسلك في حياته اليومية مما يتيح لقطات ذات قيمة من سلوكه الاجتماعي، تفيد في التشخيص وفي عملية الإرشاد.

كذلك فإن وجود إمكانات الألعاب المختلفة تتيح فرصة التنفيس الانفعالي كما في الملاكمة أو المصارعة في حالة الرغبة في تفريغ النزعات العدوانية.

وتنمو من خلال النشاط في النادي الاهتمامات ويتحسن التوافق الاجتماعي، وتنمو الصداقات الاجتماعية داخل وخارج الجماعة ويتضاءل الخجل والانطواء والانسحاب، وهذا كله يؤدي إلى تقليل وتخفيف السلوك العدواني والتخريبي والهدام في اطار الجماعة، ويؤدي إلى اختفاء التوتر والمخاوف وزيادة الثقة بالنفس والآخرين.

ثانيا: السيكودراما

يعرفها لوتز بأنها الطريقة النشطة للوصول إلى اعماق النفس، ولقد ولد هذا الاصطلاح (أي السيكودراما) من كلمتين هما النفس (Psycho) ودراما (Drama) ومعناها الفعل أو الحركة. وباختصار شديد فإن العلاج السيكودراما هو شكل حي من اشكل استكشاف النفس. فالسيكودراما كلمة مركبة تعني الدراما النفسية وهي تطلق على شكل من أشكال الإرشاد النفسي من خلال التقنيات المسرحية وعلى استخدام المسرح كوسيلة تربوية. وأول من استخدم هذه التسمية هو الطبيب النفسي الروماني مورينو Moreno حيث يتم استخدام التكنيكيات الدرامية والتي يقوم فيها المسترشد بتمثيل أدوار، قد تتعلق بالماضي أو بالحاضر أو مواقف حياتية مستقبلية متوقعة، في محاولة للحصول على فهم أكثر عمقًا (استبصار) وتحقيق التفريج (التنفيس). إن السيكودراما تحاول أن تمسك بالمحفزات والدفاعات التي يمكن أن نرى من خلالها الآخر في الكائن الإنساني. تمامًا كما تضع الأحلام يدنا على المشاعر الدفينة في اللاوعي ذلك أن أحداثا تنطوي على دلالة وقيمة يتم تمثيلها على المسرح، أو يعاد تمثيلها. ومن ثم تساعد الافراد على أن يدركوا مشاعرهم الدفينة والتعبير عنها بحرية كاملة، وتشجيع القيام بمسالك جديدة أكثر فاعلية (corsini, 1994).

وتتميز السيكودراما بطبيعة تفعيلية هي جوهر ما يعيشه المسترشد تحقيقا للرغبة في الواقع لا في المتخيل. كما أنها عن طريق التمثيل تحقق اشباعات بديلة للتوحدات النرجسية. والسيكودراما هي الشكل الأساسي للعب الدور، حيث يكون المسترشد هو (بطل العرض) والمرشد يؤدي وظيفته كمخرج Director والمرشدون المشاركون أو أعضاء الجماعة يقومون بلعب الأدوار الأخرى. أما الأدوار المساعدة فإنهم يجسدون جزء يتصل بالبطل مثل الحب أو صورة في حلم. أو يمثلون مظاهر الحياة الداخلية الخاصة ببطل العرض والنقطة الهامة هنا هي أن يتفاعل المسترشد مباشرة مع التجسيدات الممثلة للعلاقات بين الشخصية الداخلية ويعتقد مورينو في تفوق القيمة العلاجية لتمثيل مشكلات الفرد إذا ما قورنت بالتحدث فقط عن هذه المشكلات. فتكنيكيات مورينو تشجع التفاعل الشخصي والمواجهة والتعبير عن المشاعر في اللحظة الحالية واختبار الواقع. هذه المواجهة تحدث في سياق السيكودراما مما يتمخض عنه تطويق لنماذج دفاعية مألوفة بصرف النظر عما إذا كان هذا الدور الذي يتم تمثيله يرتبط بحدث في الماضي، أو بحدث يتوقع ان يتم حدوثه في المستقبل.

إن السيكودراما عبارة عن حوار تلقائي متصاعد يكشف ويعرف الفرد نفسه بالوقائع التي قد تسهم في تقوية مواقفه وتمد أمام عينيه بقع من ضوء (آفاق) تضع يده على أصول الداء والأعشاب الضارة التي نمت والتي عليه ان يستأصلها أو يقوم بتعديل متجهاتها، وهذا هو هدف العلاج بالسيكودراما وهدف كل علاج من وجهة نظر التحليل النفسي.

وتعد السيكودراما طريقة علاج حية نشطة وفعّالة وذلك عن طريق التعامل مع الماضي أو مع المشكلات المتوقعة، كما لو كان الصراع يحدث الآن، فالمشاعر الشديدة القوة يتم اخراجها على نحو نموذجي. وقد صممت هذه العملية بحيث تكون خبرة انفعالية سليمة وبعد حدوث مستوى كبير من الاستبصار يحدث التفريج، فمع تحرر تلك المشاعر مثل اليأس والحزن والإثم، فإن كل المشاركين في السيكودراما - بما في ذلك جمهور المشاهدين - يحققون مستوى جديدًا من الفهم للموقف المشكل الصراعي. فهناك إذن عملية تفريج متكاملة في العلاج بالسيكودراما، لأنه يتم تشجيع الفرد من خلالها على أن يتوحد مع مواقف ومشكلات الآخرين، وبهذه الطريقة يجد الأشخاص الذين كانوا يرون أنفسهم في مواقف سابقة غير قادرين على الفرار من العزلة الانفعالية يرون أنفسهم من خلال العلاج بالسيكودراما كجزء من العلاقة القائمة مع الممثلين الآخرين المشتركين معهم في العمل الدرامي، ومن ثم يحدث تعلم فعل السلوك لأن القوة المبالغ فيها مع الآخرين تصبح قوة معدلة للسلوك وذلك حين تمثل المواقف المتعددة والمتباينة التي تحيط بالصعوبة (الشناوي، 1996).

مكونات العلاج بالسيكودراما:

إن للعلاج السيكو درامي مجموعة من العناصر الأساسية والأدوات والتي بدونها لا يمكن اعتباره علاجا سيكودراميا، كما يحتوي على عدد من الخطوات المحددة والتي تعطي في النهاية شكلا مميزا لهذا النوع من العلاج، وقد حدد Moreno (1954) هذه العناصر أو الأدوات بالاتي:

- القائد A director
- المجموعة The group
- الممثلين A protagonist
- المساعدات الإضافية والأنا Auxiliary egos
- المسرح A stage

وجميع هذه الأدوات تقوم على الترابط فيما بينها وتتراكب ككل متكامل للعملية العلاجية والتي من خلالها يمكن مساعده المجموعة التي يقوم عليها العلاج بصورة صحيحة (Karp, 1998).

1- القائد (المرشد):

غالبا ما يكون معالج نفسيًا متمرس، لديه خبره عمليه وعلمية، يساعد على اتخاذ القرار، يهتم بأفكار أي فرد يبحث عن مساعده وحلول، أهم النقاط التي ينطلق منها القائد:

- بناء علاقات متبادلة داخل مناخ المجموعة.
- ينظر إلى المجموعة ويتعامل معها ديناميكيا وقياس فاعليه المجموعة عند أول جلسة.
- يهتم ويساعد على اختيار الممثلين، ويحث على المحافظة على بعضهم البعض ومراعاة بعضهم لمشاعر البعض.
- لا يقوم باختيار الموضوعات إطلاقا.
- يقوم بوضع عقد علاجي مع المجموعة للجلسات ويكون قابل للتفاوض.
- يهتم بالعلاقة العلاجية الفعّالة.
- يقوم بتحضير المكان المناسب.
- يعطى الحرية التامة للمثلين لأداء أدوارهم دون قيد أو شرط.
- يهتم ويركز على السلوك غير اللفظي.
- يهتم بالوقت وسلامة المكان المناخية.
- يساعد الأنا الذاتية للممثلين على المشاركة.
- يهتم ويركز على السرية التامة.
- يستخدم الأساليب العلاجية الحديثة بناء على خبراته.
- يركز على أن العملية علاج جمعي وليس فردي.
- يقوم على إعداد وتهيئة الممثلين للدخول بالجلسات في كل جلسة نفسية علاجية جمعية أو جماعية.
- يهتم بتنظيم الأدوار من خلال التفاعل وتقبل الأدوار بين المجموعة.
- يسمح ويساعد الممثلين على استحضار التجارب الشخصية بطريقه تنفيسية.

- يهتم بحماية المجموعة والأفراد جميعًا من خلال المشاركات المتشابهة والخبرات بين الأفراد المشتركة وجدانيا ويهتم بعدم المقاطعة.
- يشارك المجموعة بخبراته وتاريخ حياته.

2- المجموعة:

- هناك خلاف كبير لدى المختصين في حجم المجموعة التي ينتمي إليها الإفراد في العلاج بالسيكودراما، ولكن في الغالب يكون حجم المجموعة من 10 إلى 15 قد يكون 5 أو 25 ولكن كلما قل العد كلما أمكن المشاركة الوجدانية والعملية أكثر.
- تعتمد إدارة الجلسة بالنسبة للمجموعة بناءً على أداء الممثلين فإذا كان الأداء عن إدمان الكحول كان الأداء أسريا وهكذا، كل فرد له الحق بالمشاركة وإظهار عواطفه وانفعالاته مع الآخرين (ضد الأسرة، الأصدقاء، المدير ..الخ).
- يحرص على استخدام دور واحد في كل جلسة علاجية

3- الممثلين:

إن دور الممثلين يشبه تماما دور التمثيل على خشبة المسرح تقريبًا، حيث ينظر إلى الأدوار لكل واحد منهم على انفراد، فالممثلين في العلاج الجمعي هم الأصوات التي تعلو أثناء قيام الآخرين بأدوارهم وحل مشكلات، تقمص شخصيات، أداء ادوار، انتقال إلى حقبات تاريخيه، الاستمرار حول النفس والذات. ومعظم الممثلين في مجال الأيتام يمكن اختيار مجموعات من الأيتام والتعامل مع خبراتهم السابقة، وغالبا ما يراعى الفروقات في السن والخبرة الحياتية للممثلين وقدرة الأيتام على التصور العقلاني والمنطقي في إطار وحدود حل المشكلة التي يعانون منها. كما إن الممثلين قد يكونوا أسر هؤلاء الأيتام أو يكونوا الأشخاص المحيطين بهم والذين يدخلون ضمن العملية العلاجية.

4- المساعدات الإضافية

أي شخص في المجموعة يمكن له إن يظهر ادوار أو يلعب ادوار دقيقه لأي فرد من أفراد المجموعة لا يستطيع الآخرون القيام بها، ويكون هذا الدور عاكس لحياة الفرد طبيعيا. هذه الأدوار عادة تكون خارجية مثل تقمص شخصية أحد أفراد الأسرة أو الزملاء بالعمل،

وهذا الدور يمكن أن يكون داخليا مثل تمثيل أحد أقطاب الذات، أما الجانب السيئ أو الحسن بصوره حركيه أو صوتيه.

5- المسرح:

يتمثل بالمكان المناسب للقيام بالعملية العلاجية على ضوء أداء الأدوار، وغالبا يشترط بالمسرح أو مكان انعقاد الأداء التمثيلي للعلاج بالسيكودراما توفر جميع الظروف وشروط العمل والسلامة الشخصية للمعالج والفريق الأدائي. فمثلا في مجال رعاية الأيتام ينصح بإيجاد مكان مناسب ويتوفر فيه أساليب السلامة والإضاءة والتكييف مما يشعر فريق العمل بالراحة والاطمئنان (الشناوي، 1992).

خطوات العلاج السيكودرامي:

- **التسخين**: ويعرف بأنه "ظاهرة نفسية ويهدف إلى اعداد المجموعة العلاجية من الناحية البدنية، النفسية من أجل الوصول إلى الجو العام الذي يجلب التلقائية" ويعرف مورينو التلقائية بأنها "استجابة جديدة لموقف قديم أو استجابة مناسبة لموقف جديد ويتضح مما سبق أن التلقائية هي عبارة عن (فعل الجديد المناسب).
- **الحدث**: وهو الخطوة الثانية التي تعقب التسخين، وتبدأ بالحديث مع البطل لاستكشاف الأوجه المختلفة للمشكلة.
- **التكامل**: وهي المرحلة الأخيرة من الأداء السيكودرامي وتأتي بعد مرحلة التسخين (الحدث) فالبطل يكون جاهزًا لإعادة اتزانه النفسي من خلال تنمية الاحساس بقدرته على السيطرة على مشكلته من خلال نمو استجابات سلوكية فعّالة نحو المواقف الضاغطة أو المثيرة في مشكلة البطل.

ويمكن للمخرج (المرشد) ان يقوم بعمل (بيوفيد باك) تغذية راجعة من المجموعة عن سلوك البطل اتجاه مشكلته. ..ويمكن سؤال البطل عن شعوره حول استجاباته وعن كيفية أدائه لاستجابات اخرى بطريقة مختلفة، ويمكن سؤال المجموعة أيضًا عن ملاحظاتهم ومقترحاتهم ويمكن للمخرج (المرشد) أن يدعو إلى تمثيل المقترحات على المسرح، ويكون ذلك من خلال:

- استخدام الدور العكوس.

- أسلوب المرآة.

كما أن هناك ثلاث مراحل للعملية السيكودرامية وهي:

- مرحلة التهيؤ (التسخين)
- مرحلة التمثيل.
- مرحلة المناقشة.

وقد أكد مورينو على أهمية مرحلة التهيؤ وذلك لكونها تجعل من المشاركين في العملية السيكودرامية أن يكونوا مستعدين للتجربة، إنها مرحلة تنسيق كل أداء في عملية تمهد للجلسات أنها استعداد وتجهيز للمراحل التالية. وتتم التهيئة بأساليب متعددة؛ كأن تبدأ مجموعة العلاج في النقاش حول موضوع معين مما يجذب افراد الجماعة وتكون مثار اهتمامهم ومن ثم يتفاعلون فيما بينهم، كما يمكن أن تتم التهيئة عن طريق إطلاق النكات والدعابة والمزاح والضحك .

إن كل أنواع الجماعات العلاجية يمكنها الاستفادة من جلسة ترفيه كجلسة تهيئة حيث يمكن للشخص أن يشعر فيها بأنه يشترك بصفة غير شخصية علاوة على ما يسود فيها من جو المرح، ومع التهيئة التي تقام على نحو جوهري وأساسي كقنوات للتواصل يمكن من خلالها أن يدمج الاداء والتجسيد على خشبة المسرح وكذلك المشاعر السائدة بين افراد الجماعة في العمليات المفيدة الخاصة بالتفريج الانفعالي ونمو الاستبصار وإعادة التعلم، وبالتناوب تستفيد الجماعة ككيان واحد من عملية الأداء والتجسيد عن طريق التفريج ومن خلال اتساع المجالات الإدراكية. وقائد المجموعة يلعب الدور الرئيسي من اجل تأسيس حالة الاستعداد والدافعية المطلوبة للتعامل مع الموضوعات الحية في أسلوب شخصي، وفي هذه المرحلة مرحلة التهيؤ يستشعر الاعضاء ان بيئة العمل آمنة ويسودها مناخ من الثقة والاطمئنان (Corsini. 1994)

أما في مرحلة التمثيل فيتم تجسيد موقف من الماضي أو الحاضر أو حدث يتوقع حدوثه مستقبلًا ويستخدم المرشد تكنيكات درامية ليتسنى للبطل (المسترشد) أن يستكشف منطقة جديدة للحصول على فهم جيد ودونما ارتباك، وعندما يكون تجسيد الدور تمامًا وعندما يتاح للفرد خبرة تفريجية واستبصار فإن السلوك المختل يتم اخماده.

إن الفعل التجسيد أو التمثيل هو السلوك الشخصي لما يريد أن يعبر عنه كل فرد على حدة، كما أنه يمكّن المسترشد من الدخول في أدوار متعددة متباينة تتداخل فيها أدوار الآخرين فتكون نفيًا فعِلى للواقع، مما يعني إبطال الواقع المنحرف وتجاوزه للممكن بلوغًا إلى الأمثل وبخاصة مع دفء العلاقة التي يبتعثها التبادل الحي للأدوار، والتي يشارك فيها المرشد والأدوات المساعدة وما يتضمنه الموقف بكله من توزيع حتمي للعلاقة الطرحية مع مسترشد ثنائي المشاعر والوجدانات، ها هي هذه الجماعة السيكودرامية تتيح له رباطًا وجدانيًا سويًا مفقودًا بقدر ما يتيح طرح فرد لفرد (مسترشد لمسترشد) تيسيرًا للعلاقة الطرحية وإقامة علاقة جديدة تعين المسترشد في فهم صلته برغبته، فالمرشد ليس أما فحسب أو أبا فحسب، بل هو مُعِين وسند متعدد الأوجه ومدد نرجسي وإشباع مطمئن بلا عقاب.

ثم تأتي المرحلة الثالثة وهي مرحلة المناقشة (المشاركة) والتي تهدف إلى إعطاء معنى متكاملًا للخبرة التي يتم تمثيلها وغالبًا ما يطلب من المشاركين إعطاء ملاحظاتهم الشخصية عن كيفية ارتباط طبيعة السيكودراما بهم.

السيكودراما كشكل من أشكال العلاج الجماعي تسهم في تدعيم علاقة قادرة على المعرفة (المرشد) بجاهل، بما يجب أن يعرفه الممثل (المسترشد)، وإن نشاط المرشد في السيكودراما له مميزات عديدة، ولأن الشخصية في ظل الاداء السيكودرامي يتم التعبير عنها في حدود التفاعل المتبادل بين أفراد الجماعة، وكذلك نظرًا لطبيعة الموقف النوعي للمعالجة بهذا الأسلوب فإنه يصبح من الواضح أن يكون النشاط السيكودرامي دافعًا للعملية العلاجية إلى الأمام حيث أن هذا النشاط يشجع على حدوث المواجهة وذلك لأن المسترشد يرى ويعي سلوكه حين يحدث وعي، ويرى الهدف من حدوث سلوكه على هذا النحو بالذات.

وعن طريق نشاط المرشد يتم توجيه وإرشاد المسترشد من خلال اكتشاف المجالات والمساحات ذات المعنى في الحاضر وفي الماضي وفي المستقبل، لكي يعيد إصلاح وتجديد علاقاته مع الناس، الذين قد تتضمن هذه العلاقات معهم في بعض الأحيان المعاملة وجها لوجه، أو قد يرتبط هؤلاء بالمشكلات التي يعاني منها وتؤدي تلقائية المخرج (المرشد) إلى تعبير المسترشد عن مشاعره تعبيرًا حرًا إلى ابعد حد وخلال مرحلة التمثيل (الحنفي، 1987).

التكنيكيات السيكودرامية:

يعتمد المرشد على العديد من التكتيكات السيكودرامية في العملية العلاجية والتي تساعد في تسهيل التفاعل بين الأفراد أو المجموعة الواحدة، وقد استخدم السيكودراميين العديد من هذه الاستراتيجيات. ويمكن أن تتنوع هذه الاستراتيجيات والأساليب المستخدمة في الدراما حيث تتمثل بالاتي:

1- استراتيجية لعب الأدوار Role – playing:

تعد استراتيجية لعب الدور نشاط تعليمي تربوي يطلب فيه المعلم من الطالب القيام بدور شخصية غير شخصيته الحقيقة وتقوم هذه الطريقة على إشراك المشاركين في موقف ينطوي على مشكلة حقيقة والرغبة في التوصل إلى حل لها مما يدفع المتعلم إلى التفكير والتأمل والدراسة والبحث، محورها الطالب نفسه بأسلوب تشاركي يقوم فيه الطالب والمعلم بالبحث عن حل للمشكلة المطروحة (نصار وصوالحة، 2000)

حيث تشمل طريقة لعب الدور Role – playing method على الألعاب التعليمية Instructional Games والمحاكاة Simulation والتمثيل الاجتماعي Sociodrama وهذا الأسلوب ينسجم مع مبدأ التعلم عن طريق العمل والخبرة المباشرة Learning by Doing (أبو مغلي وهيلات، 2008)

2- استراتيجية المرآة Mirror Strategy:

ويستخدم هذا الأسلوب حينما يكون المسترشد عاجزًا عن التعبير عن نفسه بالكلام وبالفعل يتم وضع ذات مساعدة أو أنا مساعدة في جزء من سلوك المسترشد في موقف درامي، ويبقي المسترشد أو الطفل المضطرب وسط باقي المشاهدين من الأعضاء وتستمر الأنا المساعدة في تمثيل دور المسترشد بكل أبعاده ومشكلاته حتى المرشد يناديها باسم الشخصية المنتحلة وهنا ترى الشخصية نفسها بعين رأسها (العزازي، 1990).

3- استراتيجية المقعد الخالي Empty chair strategy

حيث يقوم هذا الأسلوب من خلال إحلال (مقعد) بدل شخص من شخص ما في الحدث الدرامي، ولا شك أن هذه الفنية تتيح للبطل الحرية في التعبير والصراخ والغضب (غانم، 2003).

4- استراتيجية الارتجال Improvisation Strategy

تعد وسيلة درامية يتم من خلالها وضع الطفل في موقف معين وعلى أغلب الأحيان يكون موقفًا متوترًا، ويطلب منه التصرف ووضع الحلول المناسبة لهذا الموقف بشكل تمثيلي، وهذه الاستراتيجية تدعم التلقائية والمبادأة عند الطفل، ويتم هذا النشاط التعليمي الارتجالي تحت إشراف المعلم والذي يخطط لهذا النشاط ويضع أهدافه ويتم بصورة أفعال وحركات وأصوات غير وخطط لها مسبقًا، ويقوم بها الطلبة، أي إنها فعل عفوي يقوم به الطالب، ليمثل حالة ما تخدم الموقف التعليمي المقدم للطلبة إلا أن المعلم إذا ما أراد أن يجعل هذا الارتجال فعلاً منظمًا وهذا ما يناسب الموقف التعليمي، فإنه يبنيه بالاتفاق مع الطلبة مسبقا قبل الدخول على الفعل الدرامي والارتجال ذو فائدة كبيرة في تنمية مواهب الطلبة وقوة ذاكرتهم وتنمية مخيلتهم العفوية بالتعبير (نصار وصوالحة، 2000)

5- استراتيجية الصوت والإلقاء Sound strategy and diction

حيث تستخدم من قبل المعلم عند تدريس الطلبة الأناشيد والمحفوظات والتي تعتمد على الجهاز الصوتي للطالب، وقدرته على توصيل الكلمات إلى المتلقي بشكل سليم، ولعل النشيد الذي هو قطع شعرية سهلة ذات نغمات خاصة تصلح للإلقاء الجمعي والفردي (أبو مغلي وهيلات، 2008).

6- استراتيجية رواية القصة وتمثيلها Story Telling Strategy

حيث أن رواية القصة وتمثيلها يمكن لها أن تخدم الموقف التعليمي بشكل جيد وهي من أكثر الألوان الأدبية انتشارا، وأشدها جاذبية للأطفال، وذلك إن القصة إذا ما أحسن المعلم توظيفها في الموقف التعليمي، فإنه يقوم بتحقيق أغراض تربوية متعددة، وتتعدد كذلك أنواع القصص التي تقدم للطلبة، فهناك القصص الخيالية والرمزية والواقعية، والعلمية التي تتحدث عن ظواهر علمية، فهي تساهم في بناء شخصية الطفل وتجذب انتباهه وتحرك مشاعره وتوفر فرص كثيرة لتنمية مهارات اللغة وفنونها لدى الطفل، والقصة تعمل على تنمية الخيال والتمثيليات البصرية لدى الطلبة وتعمل على تنمية مهارات الحديث عند تشجيعهم على إعادة رواية القصة والمشاركة في النقاش حول أحداثها وشخوصها، وتعمل على تنمية مهارات القراءة والاستماع والكتابة عندما يشجع الطلبة على كتابة قصصهم الخاصة (أبو مغلي وهيلات، 2008).

7- استراتيجية التمثيل الإيمائي الصامت Pantomime Strategy

يقصد بمصطلح التمثيل الصامت الفعل بلا كلام بما فيه من تعبيرات الوجه والإيماءات وحركات اليدين وأوضاع الجسم، والحركات التي يلاحظها الممثل في الحياة، لقول شيء بعناصر الشخصية والموقف والمكان، وهو أحد أنواع تمثيل الدور ويمكن للمعلم توظيفه في الموقف التعليمي، ويعتمد هذا العمل على عدة عوامل وهي مرونة الجسم، الإيهام، التذكر، تأدية حركات تفوق معنى الكلمة وليس فقط مطابقة العمل للكلمة (نصار وصوالحة، 2000).

8- استراتيجية الإدراك الرمزي Sumbdic realization Strategy

هو يتم من خلال التعبير بصورة رمزية مثلًا عندما يخشى الطفل التعبير عن مشكلة أو موقف معين حدث بينه وبين الأب مثلًا فيتم التعبير بالرمز كمثال الأسد أو الحيوانات المفترسة للتعبير عن السلطة الوالدية، أو صغار الأرانب للتعبير عن الأبناء حيث يستمع المرشد لقصة نسيج تتألف من خيال الطفل باستخدام هذه الرموز (العزازي، 1990).

9- استراتيجية المعلم في دور Teacher In Role Strategy

حيث يؤدي المعلم دوره في هذه الاستراتيجية كوسيط في الموقف التعليمي مما يسهل الانخراط في الدور والعمل الدرامي، ويعطي فرصة للطلبة لإجراء تغييرات في الإدارة الصفية، من خلال الاختبارات التي يختارونها، والنابعة من مصدر القوة التي يمتلكونها وسمحت لهم بممارستها (أبو مغلي وهيلات، 2008).

10- استراتيجية مناجاة النفس Soliloquy Strategy

فيه يتم (منولوج) بين الشخص ونفسه عما بداخله من مشاعر وأفكار ويكون دور المرشد هنا مساعدته على إخراج ذلك في صورة لفظية وهو أسلوب مفيد في إبراز المسافة بين الإدراك الحسي للمريض والأحداث الفعلية في العلاقات بين الأشخاص وهو يسمح للمريض وشريكه في الحياة ليسد الثغرة بينهما (غريب، 1999)

11- استراتيجية تقديم الذات Strategy of self-presentation

حيث يقوم المسترشد أو بطل المسرحية بتقديم نفسه وأسرته وأخوته.... الخ فمثلًا يقوم المسترشد أو بطل المسرحية (عامر) بلعب دور أخته (سناء) ويقوم بتوضيح استجاباته، وذلك

فإن هذا العرض يعطي المرشد وأفراد المجموعة صورة واضحة حول كيفية إدراك (عامر) لأخته، وإدراك أخته له (السفاسفة، 2003).

12- استراتيجية إدراك الذات: (Strategy of self-realization)

هنا تقوم الشخصية المحورية في هذا الأسلوب بتمثيل مواقف معينة من حياتها بمساعدة باقي أعضاء المجموعة، وفيها يعتقد المسترشد أنه كان "هيتلر" مثلًا ثم سقط هذا البناء المضطرب فيكون باقي الأعضاء بمثابة قابلات يساعدون الشخصية المحورية في الموقف الدرامي وحين يكتمل الطفل المضطرب يساعدون في ولادة النمط السوي من الشخصية (غريب، 1999).

13- استراتيجية البديل: (Double Strategy)

حيث يستخدم هذا الأسلوب عند تغلغل النزعات والاضطرابات التي يعاني فيها على مستوى الذات، فيتم وضع ذات مساعدة بجانب الطفل المضطرب تتفاعل معه كما لو أنها الذات المسترشدة بعينها وتقوم بالتمثيل معه، أو حتى التحدث بدلًا منه وعلى المستوى المادي فهي تجعل منه اثنين وتساعده في الوصول للحل (غريب، 1999).

14- استراتيجية انعكاس البديل Double Strategy

فيه يتم عملية قلب الأدوار بين الأشخاص الذين يعانون من التشوش في إدراك الشخص الآخر، مثلًا عندما تضطرب العلاقة بين الطفل وأبيه أو بين الطالب ومعلمه.... الخ، وبهذا يتم التفاعل بينهما ويتم تصحيح شكل العلاقة وهو يستخدم مع الأطفال في سن ما قبل المدرسة لجعلهم اجتماعيين (شحاتة، 1999).

15- استراتيجية دور الخبير Mantle of Expert Strategy

تعد هذه الاستراتيجية شكلًا من أشكال استراتيجية لعب الأدوار وفيها يعطى الطالب دور المختص أو الخبير في موضوع معين، ويتم بناء هذا النشاط عن طريق إسناد المعلم لأحد الطلبة دور الخبير في مجال معين، وإعطاء الطلبة الآخرين ضمن نشاط لعب أدوار متعددة كأن يكونوا صحفيين أو طلبة في رحلة علمية، يطلبون إيضاحات من الخبير المختص حول الموضوع المحدد في الموقف الدرامي، والذي يكون المعلم قد بينه للطلبة قبل البدء والدخول في النشاط،

ولهذه الاستراتيجية من استراتيجيات الدراما عدة مجالات تعليمية وهي تطوير اللغة كتابة وتعبيرا تحمل المسؤولية، وتولي السلطة وكيفية المفاوضة ومهارات البحث (نصار وصوالحة، 2000)

16- استراتيجية الإيقاع والحركة الابداعية

Rhythm and Creative Movement Strategy

كما وتعني هذه الاستراتيجية استخدام الممثل الحركة المنتظمة المبدعة المناسبة للموقف الدرامي، وأطفال المرحلة الدنيا لديهم طاقة زائدة كما مر في نظريات اللعب من هنا يمكن للمعلم أن يستخدم الدراما التعليمية في الموقف التعليمي للمساعدة على تفريغ الطاقة الزائدة لأن المواقف الدرامية عادة لا تخلو من الحركة، يستخدم المعلم هذه الاستراتيجية بشكل منظم وموجه ومقصود وأن يكون لديه فهم واسع لطبيعة الحركة وقواعدها، فهي عنصر مهم في مختلف الاستراتيجيات الدرامية المستخدمة في عملية التعليم، لأنها تجسيد لمشاعر الطفل وأحاسيسه والإيقاع يخلق حالة من الانسجام والتوافق بين عناصر الفعل الدرامي (نصار وصوالحة، 2000).

17- استراتيجية حل المشكلة Problem solving strategy

تعد مزيجًا أو ائتلاف من عدة فنيات تستخدم في العلاج الدرامي والعلاج الجماعي على حد سواء، مثل تقويم النفس، المونولوج، المناجاة، وتتلخص في أن يقوم كل فرد من أفراد المجموعة بعرض أهم المشكلات التي تؤرقه على أن يقوم بقية أفراد المجموعة بإيجاد الحلول المناسبة لتلك المشكلة (غريب، 1999).

18- استراتيجية التأطير والصور الثابتة Framing and Fixed Photographs

تعني هذه الاستراتيجية التي يمكن للمعلم أن يستخدمها في بناء محتوى الموقف التعليمي بطريقة محكمة، قراءة والتقاط وتحليل الرموز والإشارات التي يحتوي الإطار أو الصورة الفنية وغالبًا ما تكون هذه الإطارات ذات هدف تعليمي تربوي واضح والصور الفوتوغرافية تستخدم كوسيلة تعليمية يعرضها المعلم أمام الطلبة، وتتم مناقشتها معهم عن طريق الحوار والمناقشة وطرح الأسئلة، التي هي مستمدة من الصور الفوتوغرافية المعروضة (أبو مغلي وهيلات، 2008).

19- استراتيجية الازدواجي Doubling Strategy

يتم هذا الأسلوب بأن يقوم شخص آخر (المربي / المرشد) بنفس دور الشخصية الرئيسة، فيتكلم مع الحالة كما لو كان الشخص يحادث نفسه ويستعرض مختلف البدائل بينه وبين نفسه (نجله، 2010).

20- استراتيجية عمل الأحلام Dream work Strategy

وهنا يطلب من بطل المسرحية أحيانًا إعادة الأحلام التي رآها، حيث يقوم ذلك البطل وهو المسترشد بأخذ وضع النائم ويعيد بناء الأحلام، ومن ثم يترك الوضع ويمثل الأحلام ولكن بأسلوب هنا والآن وليس بصيغة الماضي، وتستخدم الذات المساعدة في تمثيل أدوار الحلم، وأثناء هذه العملية يكون بإمكان البطل تغير العناصر في حلمه مما يجعل لديه تبصرات بأنماط محددة من شخصيته وذاته عن طريق القيام بتمثيل عناصر جديدة في حلمه (السفاسفة، 2003).

21- استراتيجية الإرشاد عند بعد Treatment at distance Strategy

ويتم في هذه الحالة علاج الطفل وهو غائب دون علمه عن طريق أنا مساعدة متصلة بالطفل بشكل دائم، تقوم بتمثيل المواقف المضطربة أمام المرشد بالاشتراك مع بعض الأشخاص المحيطين بالطفل وغالبًا ما تتبع هذه الطريقة مع الأطفال وتقوم الأم أو الأب بدور الأنا المساعدة (العزازي، 1990).

22- استراتيجية الديلوج Dialog strategy

يأخذ هذا الأسلوب شكل سؤال وهو حوار بين اثنين كما في الحديث التلفزيوني وقد يأخذ شكل تفاعل درامي كما في الحوار(الأم، الأب، المعلم البائع)، وهذا الأسلوب يتيح للمسترشد الكشف عن صراعاته الداخلية والإفصاح هن مشكلاته أو رغباته من خلال الحديث مع شخص آخر خاصة إذا نجح المرشد في توجيه الحوار لصالح الأهداف العلاجية (غريب، 1999).

23- استراتيجية التعويض Substitution Strategy

وقد ابتكره سبيروف (Speroff) وفيه يقوم شخصان أو أكثر بالسلوك بطرق مختلفة مع الشخص الواحد (نجله، 2010).

24- استراتيجية النمذجة السلوكية للدور

Behavioral modeling strategy for the role

حيث يقوم هذا الأسلوب على أساس نظرية باندورا (Bandura) في التعلم الاجتماعي، وهي النظرية التي تؤكد على استخدام الملاحظة والنمذجة والتدعيم بوضعها خطوات لتعديل السلوك، وقد حصلت هذه الطريقة على قدر كبير من الاهتمام والتطبيق فهي تتكون من تعلم السلوك بملاحظة نموذج يستخدم هذا الأسلوب سواء بمساعدة المرشد المساعد أو بمساعدة فيلم سينمائي ثم التدريب على هذا عن طريق لعب الدور وتلقي تدعيم اجتماعي من المرشد من أعضاء الجماعة الآخرين (شحاتة، 1999).

25- استراتيجية الدكان السحري The magic shop strategy

كما يستخدم هذا الأسلوب في الغالب مع الأشخاص الذين لا يكون لديهم وضوح في تقييم الأمور، أو الذين لديهم شكوك حول أهدافهم أو الذين يواجهون صعوبة في اختيار الأولويات في قيمهم (السفاسفة، 2003).

26- استراتيجية عرض المستقبل Future projection strategy

يعرض أبطال المسرحية النفسية رغباتهم المستقبلية والمستقبل الذي يخافونه أو المستقبل الذي يأملونه، كما في الدكان السحري فإن هذا الأسلوب يمكن أن يزود الأبطال بالتبصير بأهدافهم وأولوياتهم، ويزودهم ببعض الدلالات للمستقبل الذي يتوقعونه، ويمكنهم من معرفة التغيرات المطلوبة في أنفسهم من أجل الحصول على ما يريدون (السفاسفة، 2003).

27- استراتيجية تمثيل الأدوار في موقع العمل

On the spot role playing strategy

ويسمى لعب الأدوار الحقيقي، أي أن اللاعب يقوم بدور غير دوره الحقيقي ليفهم مشكلات من يقوم فعلًا بالدور في الواقع (نجله،2010).

تطبيقات للسيكودراما لعلاج بعض الاضطرابات النفسية:

الخجل:

إن الخجل المرضي يجعل الفرد مترددًا، ويجعله غير قادر على اتخاذ القرارات وغير قادر على قبول الحب من الآخرين ويوقف تطور حياة الفرد الاجتماعية والوظيفية في كثير من الحالات. إن السيكودراما تقوم بكسر الحاجز الذي يحبس خلفه السر وراء ذلك الخجل، ويجعل ذلك الخجل ويجعل ذلك السر مكشوفا للآخرين المشاركين في السيكودراما، وعندئذ فإن مشاعر الخجل الدفينة في اللاشعور تقوم ببذل مجهود كبير على العقل حتى تتحرر وتصبح شعوريا في العقل الواعي، وعندئذ فإن هناك مجهود يبذل بواسطة النفس أو الآخرين لتخفيف مشاعر الخجل بواسطة التعبير عنها سلوكيًا لتحريرها (Moreno, 1954) .

عدم القدرة والصعوبة على توضيح الاحتياجات اللازمة للفرد:

إن الاحتياجات اللازمة للفرد والتي لم تكن تلبى بصفة مستمرة أثناء الطفولة فإن ذلك الفرد يشعر بالخوف عند طلب هذه الاحتياجات أو يشعر بأنه غير قادر على طلبها أو وجود رغبة ضعيفة جدًا لها، وخصوصا في المرحلة الأولية لخبرة اليتم عند الأطفال أو المراهقين. وأثناء عملية السيكودراما فإن التفاعل الجماعي يحرك المشاعر الخاصة بالاحتياجات اللازم لأنه يوجد الجو الأسري الأصلي. بمجرد أن تصبح هذه المشاعر في الوعي فإن الفرد يتفهمها ويعمل معها ويقل الخوف تدريجيًا معها.

الحذر العاطفي (فقدان الحس العاطفي):

إن الطفل الذي ينشأ في جو أسري ملئ بالمواقف المؤلمة فإنه يتعلم كيف يخدر مشاعره وأحاسيسه تجاه هذه المواقف حتى لا يشعر بها. ولكنه في الواقع يؤدي أيضًا إلى تخدير وتعطيل مشاعر أخرى. ومع تكرار ذلك فإن الفرد يؤدي إلى منع التواصل بين الظروف المحيطة به واستجابة مشاعره وعاطفته لهذه الظروف. وذلك يؤدي إلى حدوث العزلة. وأثناء السيكودراما يحدث تحرير لهذه المشاعر المجمدة، في أول الأمر يشعر الفرد بالخوف والقلق وعدم التركيز ولكن في النهاية يستعيد هذه المشاعر. حيث إن هذه المشاعر التي تم تخزينها في الذاكرة في اللاواعي تُستعاد مرة أخرى من خلال تشجيع الفرد للتواصل مع الآخرين وتكون روابط وجدانية.

الشعور بالوحدة عند الأيتام:

غالبا ما يكون لدى الأيتام أو الأطفال الذين عرضوا لخبرات مؤلمه خلال فترات تاريخية في حياتهم شعورا بالوحدة والانعزال وعدم تقبل الحاضر وهروب متكرر إلى عالم الخيال وعدم قدرة على حل مشكلاتهم اليومية. لذا كان استخدام أسلوب السيكودراما كأداة علاجية يقوم بها مختص له دور بارز في خفض الشعور بالتوتر والوحدة لدى الأيتام، وذلك لأنه ينقل الطفل اليتيم إلى عالم يريده هو حقا أن يكون فيه، وذلك بطريقة تكتيكية وإرشادية ويجعله يتعامل مع مشاعره وتطلعاته النفسية والاجتماعية بطريقة مقننه.

المخاوف الاجتماعية:

تظهر مجموعة من أعراض المخاوف لدى الأيتام خلال مراحل حياتهم المختلفة وهذه المخاوف تتمثل في الخوف من المستقبل والخوف الاجتماعي والخوف من فقدان الأم أو أحد الإخوان أو الأخوات، وهذه المخاوف قد تسبب في مراحل متقدمة ظهور بعض الاضطرابات النفسية المتقدمة مثل ظهور علامات الاكتئاب المزمن أو نوبات الهلع المتكررة أو تؤدي إلى ظهور بعض اضطرابات الشخصية والتي تؤثر على علاقة اليتيم مع نفسية ومع الآخرين وشعوره بعدم التقبل والاندماج والتفاعل الاجتماعي. وقد ركز المهتمين بالعلاج بالسيكودراما على استخدام هذا الأسلوب العلاجي كحماية للفرد قبل حدوث الأزمات أو قبيل حدوث أي من الاضطرابات النفسية والاجتماعية.

التأخر الدراسي:

يعاني الكثير من القائمين بالتربية من وجود علامات تأخر دراسي وتأخر تعليمي لدى بعض الفئات الاجتماعية ولعل الأيتام من الفئات الاجتماعية والتي تعاني في منطقة الخليج العربي إلى وجود تدهور في التقدم الدراسي نتيجة فقدان أحد الأبوين عند الأفراد، وذلك راجعا إلى تركيبة المجتمع والأنساق العاطفية والبنائية التي تحيط بالأسرة. لذا من الممكن الاستفادة من استخدام العلاج بالسيكودراما لعلاج حالات التأخر الدراسي والتقدم العلمي ومشكلات المدرسة لدى الأيتام عن طريق تطبيق استراتيجية العلاج بالسيكودراما (الشناوي، 1992).

ثالثا: الإرشاد عن طريق اللعب " للأطفال":

يستخدم هذا الأسلوب مع الأطفال وخاصة طلاب وطالبات الصفوف الدنيا في المرحلة الابتدائية، حيث إن الطفل في هذه المرحلة غير قادر على التعبير عن ذاته، لذا ينبغي التعامل مع الأطفال وفقًا لمرحلة النمو التي يمرون بها.

وهذه الطريقة تفيد في تعلم الأطفال وفي تشخيص مشكلاتهم وفي علاج اضطراباتهم السلوكية، وينبغي تخصيص غرفة أو حجرة خاصة بلعب الأطفال في المدرسة تتوفر فيها الدمى واللعب التي تمثل الحيوانات والطيور والمواصلات وطين الصلصال والهواتف والأفلام والألوان وورق الرسم وتزود بالكراسي والمناظر المناسبة للأطفال، إذا أمكن توفير ذلك ليستفيد منها المرشد في رعاية سلوك الطفل، ويمكن دراسة ذلك السلوك على النحو التالي:

- ملاحظة الطفل أثناء اللعب بهدف تشخيص مشكلاته وملاحظة سلوكه.
- إسقاط الطفل المضطرب نفسيًا على الدمى واللعب التي يلعب بها، فهي تعبر عن صراعاته ومشكلاته وحاجاته غير المشبعة وانفعالاته المشحونة أثناء لعبه.
- استكشاف دلائل التفوق والابتكار أو الحالة الانفعالية أو السلوك العدواني أو الاضطراب من خلال اللعب الجماعي.
- إشباع حاجات الطفل مثل حاجته إلى اللعب ذاته وحاجته للتملك وحاجته للاستقلال.
- استكشاف بوادر التفوق والابتكار أو الحالة الانفعالية أو السلوك العدواني أو الاضطراب من خلال اللعب الجماعي.
- يتيح اللعب للطفل فرصة للتعبير والتنفيس الانفعالي عن التوترات الناشئة من الصراع والإحباط من خلال تعبيره عن مشكلاته من خلال اللعب أثناء تكراره مواقف تمس مشكلاته من خلال اللعب أثناء تكراره مواقف تمس مشكلاته الانفعالية فيعبر عنها ويفرغها.

أساليب الإرشاد باللعب:

إن تكوين علاقة إرشادية مناسبة مع الطفل تحتاج إلى مناخ نفسي ملائم يسوده التقبل لنصطحب الطفل إلى الغرفة الخاصة بالألعاب متبعين إحدى الأساليب التالية أو بعضها:

أ - **اللعب الحر**: يترك للطفل اختيار اللعبة التي يريدها، وأن يلعب بما يشاء من الألعاب وبالطريقة التي يراها مناسبة له، وفي هذه الحالة يلاحظ الطفل أثناء لعبه وحده ومن ثم يقدم له بالتدريج مساعدات أو تفسيرات لدوافعه ومشاعره بما يتناسب مع عمره وحالته، وبإمكان المرشد أن يشارك في اللعبة إذا أراد الطفل ذلك.

ب- **اللعب المحدد**: وبهذا الأسلوب يختار المرشد اللعب والأدوات التي يلعب بها الطفل بما يتناسب مع عمره وخبرته ومشكلته ويترك الطفل يلعب، ومن ثم يبدأ المرشد في تدوين ملاحظاته، إن الطفل يلعب ويعكس مشاعره ويدرك ذاته ويحقق لنفسه ما يريد ويتخذ قراراته بنفسه أثناء اللعب.

ج- **اللعب بطريقة الإرشاد السلوكي**: فمثلًا في حالة الخوف من حيوانات معينة يمكن تحصين الطفل تدريجيًا بتعويده على اللعب بدمى حيوانات في مواقف آمنة سارة متدرجة ومتكررة، حيث يألف هذه الحيوانات بالتدريج، وعن طريق إزالة الحساسية أو التحصين التدريجي، ومن ثم يذهب بها إلى مكان توجد به هذه الحيوانات مثل حديقة الحيوان لمشاهدة هذه الحيوانات على الطبيعة في استرخاء ودون خوف.

دور المرشد في الإرشاد باللعب:

يقوم المرشد النفسي بعد أن يقرر استخدام اللعب كوسيلة إرشادية بعدد من الإجراءات التي تعمل على تحقيق الهدف منه والتي تتمثل فيما يلي:

1- إقامة علاقة مع المسترشد يسودها الألفة والتقبل ليطمئن المسترشد للأخصائي النفسي، ويستطيع أن يمارس حريته في اللعب في جو يسوده الشعور بالأمن.

2- اختيار الألعاب التي تتناسب مع ميول كل طفل ومتطلبات مرحلته العمرية.

3- القيام بمتابعة أسلوبه في اللعب والأدوار التي يقوم بها من خلال ذلك النشاط ومدى مشاركته للآخرين.

4- مشاركة المسترشد في ألعابه حتى يكشف عن قرب عن الصراعات والإحباطات والجوانب اللاشعورية لدى المسترشد.

5- توجيه بعض الأسئلة حول الشخصيات التي تمثلها العرائس التي يلعب بها، ولماذا حطم هذه اللعبة، ولماذا أبقى على لعبة أخرى بجانبه.. وغيرها من التساؤلات التي تكشف عن طبيعة المشكلة التي يعاني منها المسترشد.

المراجــع

أولا: المراجع العربيــة

إبراهيم، عبد الستار.(1994). **العلاج النفسي السلوكي المعرفي الحديث**، القاهرة: دار الفجر.

أبو أسعد، أحمد (2009) **الإرشاد الأسري**، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

أبو أسعد، احمد (2010) **الإرشاد الجمعي**، اربد: عالم الكتب.

ابو أسعد، أحمد (2010) **الإرشاد المدرسي**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أبو أسعد، أحمد (2014) **تعديل السلوك**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

ابو اسعد، أحمد والختاتنة، سامي (2010) **اتجاهات علم النفس النظرية وتطبيقاته العملية**، عمان: دار عالم الكتب.

أبو أسعد، أحمد والختاتنه، سامي محسن، (2011)، **سيكولوجية المشكلات الأسرية**، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أبو أسعد، أحمد والهواري، لمياء. (2008) **التوجيه التربوي والمهني**، عمان: دار الشروق.

أبو أسعد، أحمد. وعربيات، احمد (2009). **نظريات الإرشاد والتربوي**، عمان: دار المسيرة.

ابو اسعد، احمد.(2011).**العملية الإرشادية**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

ابو اسعد، احمد.(2013) **المهارات الإرشادية**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أبو أسعد، أحمد، (2014)، **الإرشاد الزواجي الأسري**، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.

ابو حماد، ناصر الدين (2008). **تعديل السلوك الانساني وأساليب حل المشكلات**، اربد: جدارا للكتاب العالمي.

أبو حميدان، يوسف.(2003). **تعديل السلوك النظرية والتطبيق**، عمان، دار يزيد للنشر والتوزيع.

أبو علام، رجاء (2004) **التعلم أسسه وتطبيقاته**، عمان: دار المسيرة.

أبو عيطة، سهام درويش (1997). **مبادئ الإرشاد النفسي**، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر

أبو غربية، سمية محمد. (2006) **تعديل السلوك**، عمان: دار يافا العلمية

أبو غوش (1996). **فعالية برنامج في التدريب على الضبط الذاتي في خفض السلوك العدواني لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية المتوسطة.**

أحمد، سهير. (2000). **التوجيه والإرشاد النفسي**. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

آدر، ترجمة عادل نجيب بشرى (2005). **معنى الحياة**. القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة.

الأسدي، سعيد وابراهيم، مروان (2003). **الإرشاد التربوي - مفهومه، خصائصه، ماهيته**، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

باديسكي، كريستين. وغرينبرغر، دينيس (2001) **العقل فوق العاطفة**، ترجمة مأمون المبيض، ط1، المكتئب الإسلامي، بيروت.

البرصان، فاطمة (2001). **أثر متغير الجنس والتحصيل الدراسي والترتيب الولادي على الخصائص الشخصية ودرجات التفكير الناقد لطلبة الصف العاشر في مدينة الزرقاء**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

بطرس، بطرس. (2010).**تعديل وبناء سلوك الأطفال**. عمان: دار المسيرة .

البنا، أنور حمودة. (2006) **الأمراض النفسية والعقلية**، القاهرة.

جابر، عبد الحميد (1986)، **نظريات الشخصية**. القاهرة: دار النهضة.

الجبرين، جبرين. (2002). **الإرشاد في المجتمع السعودي**. جامعة الملك سعود.

حجار، محمد. (1993). **فن الإرشاد النفسي السريري (الإكلينيكي) الحديث المختصر**. الرياض: المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب.

حسين، طه عبد العظيم (2007). **العلاج النفسي المعرفي مفاهيم وتطبيقات**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ط1، مصر الإسكندرية.

حسين، طه عبد العظيم.(2006). **مهارات توكيد الذات**، الاسكندرية: دار الوفاء للطباعة والنشر.

الحسيني، هدى (2000). **المرجع في الإرشاد التربوي**، بيروت، أكاديميا.

الحواجري، احمد محمد. (2007). المقابلة الإرشادية، **مجلة المعلم**، وكالة الغوث الدولية غزة.

الحياني، عاصم محمود ندا.(1989) **الإرشاد والنفسي**، الموصل: مديرية دار الكتب للطباعة والنشر.

الخطيب. جهاد. (1988) **الشخصية بين التدعيم وعدمه**. برامج في تعديل السلوك، منشورات وزارة التربية، عمان: الأردن.

سليمان، عبد الرحمن. (1997). العلاج النفسي الواقعي، مفاهيمه النظرية وتطبيقاته الإرشادية اسريا ومدرسيا، **حولية كلية التربية**، جامعة قطر، 14، 579-627.

سليمان، علي (2012). **علم النفس الإرشادي والعلاج النفسي**، مركز ابداع للتدريب والتطوير.

الشرقاوي، أنور (1983): **التعلم نظريات وتطبيقات**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الشمري، بشرى. (2007). **علم نفس الشخصية**، عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

الشناوي، محمد (1994). **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي**، القاهرة: دار غريب.

الشناوي، محمد (1996). **العملية الإرشادية**، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.

الشناوي، محمد محروس (1993). التصوير الإسلامي لنماذج السلوك البشري، دراسة نفسية إسلامية، **مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية**، العدد الثامن 1413هـ/ 1993م ص352-410.

ضمرة، جلال كايد وابو عميرة، عريب وعشا، انتصار خليل. (2007). **تعديل السلوك**، عمان: دار صفاء للنشر

عبد العزيز، مفتاح. (2001) **علم النفس العلاجي اتجاهات حديثة**، بيروت: دار قباء للنشر.

عبدالقادر، حسين (1974). **السيكو دراما.** القاهرة. رسالة ماجستير غير مطبوعة، جامعة عين شمس

العثيمين، فهد سعود عبد العزيز (1414هـ)، **الاتصالات الإدارية: ماهيتها – أهميتها – أساليبها**، مطابع شركة الصفحات الذهبية، الطبعة الثانية.

العزة، سعيد حسني، (2000)، **الإرشاد الأسري ونظرياته وأساليبه العلاجية**، الأردن، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

العزة، سعيد وعبد الهادي، جودت (1999). **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي** (1) مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.

علاء الدين، جهاد محمود، (2010)، **نظريات وفنيات الإرشاد الأسري**، الأردن، الأهلية للنشر والتوزيع.

عمر، محمد ماهر. (1995) **المقابلة في الإرشاد والعلاج النفسي** الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

العيسوي، عبد الرحمن(1986)**.الاسلام والعلاج النفسي**. القصيم: دار الفكر الجامعي للنشر والتوزيع.

غانم، محمد حسن. **اتجاهات حديثة في العلاج النفسي**، www.kotoobarbia.com

فرانكل فكتور **الانسان يبحث عن المعنى** ترجمت طلعت منصور، الكويت.

الفسفوس، عدنان أحمد. (2006). **أساليب تعديل السلوك**، فلسطين: دنيا الرأي.

فهمي، محمد سيد، (2011) **مهارات الإيصال**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

القذافي، رمضان. (1996). **الشخصية نظرياتها، واختباراتها، وأساليب قياسها**. بنغازي: منشورات الجامعة المفتوحة، دار الكتب الوطنية.

قطينه، آمال سعدي(2003). **امراض النفس وعلاجها بالذكر**.عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

كفافي، علاء الدين و النيال، مايسة. (1994). الترتيب الميلادي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية دراسة سيكومترية لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة قطر. **مجلة علم النفس**، (30)، 26-36.

كفافي، علاء الدين والضبيان، صالح بن موسى(2005). **مهارات الاتصال والتفاعل في عمليتي التعليم والتعلم**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع

كفافي، علاء الدين، (1999)، **الإرشاد والعلاج النفسي الأسري** - المنظور النسقي الاتصالي، مصر، دار الفكر العربي.

كوروين، بيرني وردول، بيتر وبالمر، ستيفين. (2008). **العلاج المعرفي - السلوكي المختصر، ترجمة محمود عيد مصطفى**، القاهرة: ايتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

ماكميلان، ساندي. (1996). **إجراء الاتصالات**، ترجمة: سامي تيسير سلمان، بيت الأفكار الدولية للنشر والتوزيع،

المجلس الوطني لشؤون الأسرة(2010). **الإرشاد الأسري**، الأردن.

محمود، إبراهيم (2007). **التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته**، الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

مداح، ظلال ومصطفى، علي. (2010). **التوجيه والإرشاد النفسي**. الرياض: مكتبة الرشد للنشر.

مشعان، هادي (2003). **الإرشاد التربوي- مبادئه وأدواته الأساسية**، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع، 2003.

المعروف، صبحي (1986)، **نظريات الإرشاد والتوجيه التربوي**. مطبعة دار القادسية.

مليكة، لويس (1990). **التحليل النفسي والمنهج الإنساني**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

منسي، محمود عبد الحليم.(2001). **التعلم**، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

مورتنس، دونالد ج، وشمولر، ألن م (2005) **التوجيه والإرشاد المدرسي بين النظريات والإجراءات**، ترجمة وإعداد لجنة التعريب والترجمة، دار الكتاب الجامعي، غزة.

موسى، رشاد (2001). **أساسيات الصحة النفسية والعلاج النفسي**، عمان: مؤسسة المختار.

ثانيا: المراجع الأجنبيـة

Bandura, A.(1971). **Social learning theory**. Morris' town, New York: General Learning Press.

Berg, I. & Miller, S. (1992). **Working with the Problem Drinker**. Norton, New York.

Berne, E (1964) **Games People Play: The psychology of human relationships.** New York: groove press.

Corey, Gerald (2001) **Theory and Practice of Counseling and Psychology**, B rooks/Cole publishing com N. Y.

Cormier, S. & Nurius, P. (2003) **Interviewing and Change Strategies for Helpers**- Brooks/Cole.

Cormier, W. and Cormier. L. (1991). **Interviewing Strategies for Helpers**. Brooks/Cole Publishing Co.: California.

De Shazer, S. (1988). **Clues: Investigating Solutions in Brief Therapy**. Norton, New York.

Egan, G (1998) **the Skilled Helper (**5th.Ed) Brooks/Cole

Gilliland et. al., (1989) **Theories and Strategies in counseling and psychotherapy,** prentice Hall, Inc. N.J.

Glasser, W. & Wubbolding, R. (1995). **Reality Therapy**. In R. Corsoni & D. Wedding (Eds.), Current Psychotherapies (5th ed.) (pp 293-321). Itasca, IL: F. E. Peacock.

Glasser, W. (1984). **Reality Therapy**. In R. Corsini (Ed.), Current Psychotherapies (3rd ed.) (pp. 320-353). Itasca, IL: F. E. Peacock.

Glasser, W. (1989). **Control theory in the Practice of Reality Therapy. In N. Glasser (Ed.), Control Theory in the Practice of Reality Therapy:** Case Studies (pp. 1-15). New York: Harper & Row.

Goldenberg, I, &Goldenberg, H. (1994). **Counseling Today's Families**. Brooks/Cole, CA

Hayes, N. & Stratton, P. (2003). **A Student's Dictionary of Psychology**. 4th ed., London: Arnold Publishers

Isaacson, lee.(1985). **Basic of career counseling**, Boston: Allyn and Bacon. INS.

Ivey, A. E. (2003). **Intentional Interviewing & Counseling** (4th Ed.) Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Moedritscher F (2006).e-Learning Theories in Practice: A Comparison of three Methods**, J. of Universal Science and Technology of Learning,** vol. 0, no. 0, 3-18 Appeared: 28/5/06 ٠J.USTL

Murphy, J. (1997). **Solution-focused Counseling in Middle and High Schools**. American Counseling association, VA.

Nelson- Jones, Richard (2006) **Theory and Practice of Counseling and Theory**, Sage Publications.

Patterson C. (1986) **Theories of counseling and psychotherapy,** Harper and Raw, N. Y.

Shilling, Louis.(1984**). Perspectives Counseling Theories on prentice- Hall**, Inc. N. J,.

Stefflre and Burk.(1979). **Theories of Counseling**. McGraw Hill, N.Y.

Winston. Bandura, A. "1977", **Social Learning theory. Englewood Cliffs**: Prentice-Hall. Bandura, A. & Simon, K.M. "1977" The role of proximal intentions in Self-regulation of refractory behavior. Cognitive Therapy and Research., 1,177-193. Beck, A.T. "1967" Depression. New York: Heber-Harper. Beck, A.T. "1976" Cognitive therapy and emotional disorders. New York: International Universities Press

Wubbolding, R. (1991). **Understanding Reality Therapy**. New York: Harper & Row (Perennial Library).

Zunker, V.G. (2002) **Career Counseling: Applied Concepts of Life Planning.** California: Brooks/Cole Publishing Company.

Murphy, J. (1997). **Solution-focused Counseling in Middle and High Schools**. American Counseling association, VA.

Nelson- Jones, Richard (2006) **Theory and Practice of Counseling and Theory**, Sage Publications.

Patterson C. (1986) **Theories of counseling and psychotherapy,** Harper and Raw, N. Y.

Shilling, Louis.(1984**). Perspectives Counseling Theories on prentice- Hall**, Inc. N. J,.

Steffire and Burk.(1979). **Theories of Counseling**. McGraw Hill, N.Y.

Winston. Bandura, A. "1977", **Social Learning theory. Englewood Cliffs**: Prentice-Hall. Bandura, A. & Simon, K.M. "1977" The role of proximal intentions in Self-regulation of refractory behavior. Cognitive Therapy and Research., 1,177-193. Beck, A.T. "1967" Depression. New York: Heber-Harper. Beck, A.T. "1976" Cognitive therapy and emotional disorders. New York: International Universities Press

Wubbolding, R. (1991). **Understanding Reality Therapy**. New York: Harper & Row (Perennial Library).

Zunker, V.G. (2002) **Career Counseling: Applied Concepts of Life Planning.** California: Brooks/Cole Publishing Company.



الأساليب الحديثة في الإرشاد النفسي والتربوي

خدماتنا

ديبونو للتدريب والتطوير

يعدّ هذا القسم من أهم أقسام المركز، حيث يتم من خلاله تنظيم العديد من الورش التدريبية في مجال برامج تعليم التفكير وتنمية الإبداع، ويقوم بالتدريب صفوة من المدربين المتميزين والمعروفين على مستوى الوطن العربي. كما يعمل القسم على تنظيم ورش تدريبية بالتعاون مع مؤسسات حكومية وخاصة تهدف إلى تدريب كوادرها لتصل إلى درجة عالية من الحرفية.

ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع

يهتم هذا القسم بطباعة العديد من الكتب والمراجع بالإضافة لمجموعة متميزة من البرامج القيّمة لمؤلفين معروفين على مستوى الوطن العربي في مجال تعليم مهارات التفكير وتنمية الابداع، كما يهتم بطباعة ونشر مجموعة من البرامج والمراجع المختصة في مجال رعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين، وتعد الدار مصدراً للعديد من المراجع التربوية والتعليمية على امتداد الوطن العربي.

ديبونو الصغير

أحد المشاريع الريادية الذي يسعى المركز من خلاله إلى التعاون مع وزارات التربية والتعليم والمؤسسات التربوية العامة والخاصة التي تهدف إلى مواكبة الأساليب الحديثة للتعليم، بحيث يتم تقديم مجموعة من المناهج المتخصصة في تعليم مهارات التفكير وتنمية الإبداع لطلبة المدارس، بالإضافة إلى تدريب المعلمين والمعلمات على الطرق المناسبة لاستخدام هذه المناهج وتوظيفها بطريقة سليمة داخل الغرفة الصفية من أجل الوصول إلى مستوى جودة غير مسبوق في التعليم.

ديبونو للقياس والتشخيص

يهتم هذا القسم بتوفير أشهر الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، كما يركز على الاختبارات التي لها علاقة بالتفكير والابداع ورعاية الموهوبين، بالإضافة إلى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. وقد استطاع المركز من خلال هذا القسم توفير أشهر الاختبارات العربية والعالمية التي تتمتع بدلالات صدق وثبات مرتفعة لتناسب البيئة المحلية والعربية.



مركز ديبونو لتعليم التفكير
DE BONO CENTER FOR TEACHING THINKING
تفكيرنـا ... مستقبلنـا
عمّان - دبي



/debonotrainingcenter

@official_debono

debonocenter

هاتف: 00962-6-5337003
00962-6-5337029
فاكس: 00962-6-5337007
ص.ب: 831 الجبيهة 11941 الأردن
E-mail: info@debono.edu.jo
www.debono.edu.jo







9789957900762